Științele educației

Gabriel Albu

INTRODUCERE ÎNTR-O PEDAGOGIE A LIBERTĂȚII

Cartea își propune să readucă în atenție rolul pe care îl joacă pedagogia în procesul instructiv-educativ. Autorul oferă sugestii privind armonizarea acestei discipline cu provocările lumii contemporane, redefinind noțiuni, concepte, precum și relațiile dintre ele. Actul pedagogic, ca demers formativ, nu poate fi conceput în afara libertății individului, pe care îl educă tocmai pentru „a-și dobândi, manifesta, păstra și apăra libertatea" proprie.

Lucrarea analizează raportul dintre educație și libertate, fiind deopotrivă o invitație la dezbatere și la reflecție pe marginea unui subiect pe nedrept uitat în spațiul cultural și educațional românesc.

60 Collegium



Editura POLIROM
ISBN 973-683-106-X

60 Collegium Gabriel Albu INTRODUCERE ÎNTR-O PEDAGOGIE A LIBERTĂȚII

Științele educației

Gabriel Albu

INTRODUCERE ÎNTR-O PEDAGOGIE A LIBERTĂȚII

Despre libertatea copilului și autoritatea adultului

[redacted]



Collegium

POLIROM

Seria *Psihologie, Științele educației* este coordonată de Adrian Neculau

GABRIEL ALBU (n. 1957) la Ploiești.
Este absolvent al Facultății de Filosofie, Universitatea București, promoția 1982. în perioada 1986-1989, a fost asistent universitar la Institutul de Petrol și Gaze Ploiești. Din 1990 și până în 1997, a lucrat la Institutul de Științe ale Educației București, secția Teoria educației, ca cercetător științific principal. în anul 1997, a obținut *titlul de doctor în științele educației.* în prezent este cadru didactic universitar la Universitatea „Petrol-Gaze" Ploiești.
A efectuat stagii de cercetare și documentare în Germania (1992) și Finlanda (1994-1995). Este autorul a zeci de articole publicate în reviste de specialitate din țară și străinătate. Are o bogată participare la sesiunile științifice, simpozioanele și colocviile naționale și internaționale. A fost inclus în Programul celui de-al XX-lea Congres Mondial de Filosofie, cu tema *Paideia. Philosophy Educating Humanity (La Philosophie dans l'Education de L'Humanite),* ce s-a desfășurat la Boston, SUA, în perioada 10-16 august 1998.

Editura POLIROM, B-dul Copou nr. 3
P.O. BOX 266, 6600, Iași, ROMÂNIA

ISBN: 973-683-106-X

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale:
ALBU, GABRIEL
Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului / Gabriel Albu - Iași, Polirom, 1998
192 p.; 20,5 cm - (Collegium, Psihologie, Științele educației)
CIP: 371
Printed in ROMÂNIA

Gabriel Albu

INTRODUCERE ÎNTR-O PEDAGOGIE A LIBERTĂȚII

Despre libertatea copilului și autoritatea adultului

POLIROM
Iași, 1998

Cuprins

Introducere

1. Se simte, parcă, din ce în ce mai lămurit, cum legătura dintre pedagogie, pe de o parte, și provocările și vibrațiile vieții, pe de altă parte, se subțiază; cum pedagogia riscă să rămână doar o simplă piesă de muzeu : minunată și prețioasă, conservată într-un spațiu izolat, purificat, ferită de problemele, controversele și interesele lumii, de victoriile și eșecurile ei. rămasă și privită doar ca o valoare în sine, perenă.

Oamenii școlii se văd tot mai mult nevoiți, fie să se abandoneze experienței lor zilnice - din care fac singurul reper al evaluării profesionale și la care se raportează ori de câte ori apar situații dilematice -. fie să se rupă de realitatea școlară vie, de vreme ce ea are o evoluție ce nu poate fi descifrată, îmbogățită și controlată cu vechea paradigmă pedagogică. Pedagogia nu-i mai ajută, sau îi ajută din ce în ce mai puțin, să-și înțeleagă limpede rostul și sensul în lumea culturii contemporane, în general, și în cea a copiilor pe care-i educă, în particular.

în această situație, considerăm că dintr-o pedagogie nu poate lipsi - înainte de toate - *o imagine (o analiză) a problemelor omului și ale societății*: a omului pe care ea încearcă și intenționează să-1 influențeze (să-1 formeze), a societății in care ea urmează să pătrundă și să funcționeze.

în elaborarea unei pedagogii nu se poate pleca doar de la o imagine vetustă. considerată perenă, a omului și a societății. Dacă ține să participe/să contribuie la formarea unor *oameni utili vremii lor și Împliniți,* atunci *ea nu se poate edifica pe o asemenea imagine tocită, statică, considerată universal valabilă, a omului, a societății și a lumii.* O astfel de imagine ar crea condiții favorabile încremenirii pedagogiei în probleme și idei inactuale, frumoase și atrăgătoare, poate, însă tot mai îndepărtate de o societate și o lume în mișcare, adică de un om mereu în căutarea răspunsurilor la problemele sale existențiale imediate sau de viitor, concrete sau ideale, individuale sau globale.

Totodată, în această mișcare a vieții, a societății și a lumii intră și *mișcarea gândului.* Conceptele, chiar dacă, poate, își păstrează aspectul exterior, capătă - datorită neliniștii spiritului - conținuturi, înțelesuri noi. De aceea, orice pedagogie este nevoită mereu să-și definească și redefinească noțiunile, conceptele, relațiile dinte ele.

Urmează ca pedagogia *să-și sistematizeze și să-și prezinte problemele* în virtutea acestor temeiuri, iar, în final, *să propună soluții rezonabile și dezirabile* legate de formarea și transformarea umană.

Așadar, *regândirea și reconstruirea pedagogiei n-au fost, nu sunt și nu vor fi niciodată inoportune*.

2. In paginile ce urmează am încercat să concepem pedagogia, punându-i drept temei libertatea.

Dacă acceptăm că omul este și poate fi om numai în libertate, că nu putem vorbi despre om dacă nu putem vorbi despre libertate, atunci înțelegem *ci formarea omului întru libertate este, pe cât de firească, pe atât de actuală* : omul are nevoie să fie îndrumat spre a-și dobândi, manifesta, păstra și apăra libertatea. Prin aceasta, el poate impune autorității însăși să se schimbe, omul putând să aibă autoritatea pe care o acceptă și pe care o dorește. Decurge că o pedagogie a libertății afectează și conținutul autorității (fără de care libertatea se autoanulează); o instanță (o persoană, o normă, o instituție) constituie o autoritate atâta vreme cât sporește și poate spori o viață, un spirit, cât oferă și se poate oferi, mereu limitată și autocritică.

Știm că problema libertății în educație și preocuparea pentru o astfel de problemă nu sunt noi. în căutările noastre însă n-am găsit o analiză riguroasă a conceptului de libertate și nici o abordare în profunzime a raportului dinte educație și libertate. Am căutat, de aceea, să ne apropiem mai atent de conceptul de libertate, de raportul lui cu educația, de implicațiile acestui raport pentru activitatea educatorului.

Lucrarea și-a propus să readucă în discuție o problemă interzisă (ocolită) în ultimele decenii în spațiul nostru cultural și educațional și să provoace la reflecție.

3. Avem speranța că, în felul acesta, ne alăturăm strădaniilor celor care încearcă să apropie pedagogia de pulsul vieții, de frământările, încercările și transformările ei.

Mulțumim sincer tuturor celor care, prin încrederea, îndemnurile, sprijinul și ochiul lor critic, au făcut posibilă apariția acestor rânduri.

Capitolul I

Individul și societatea contemporană

1. Până acum, două tipuri de societate au constituit contextul în cart individul a încercat să-și edifice destinul, să-și împlinească viața, să se exprime:

A. Unul este cel întemeiat pe ordine și disciplină socială, unde „elementul trebuie să fie oricând gata de sacrificiu în favoarea întregului"'. Este un tip de societate statică, rezistentă la schimbare.

Asigurând coeziunea grupului, impunând același sens dorințelor individuale, obligația morală (poate) atinge forța instinctului[2]; ființele cad, mai devreme sau mai târziu, în somnambulismul instinctului, în capcana automatismului[3], H. Bergson a numit acest tip de societate, *societate închisă.*

K.R. Popper preia conceptul și adaugă conotației morale pe cea politico--juridică[4]. într-o societate închisă, tabu-urile reglementează și domină rigid toate aspectele vieții. Totul este reglementat, hotărât dinainte, sigur. Prin urmare :

a) pentru ea și membrii ei există și apar puține probleme;
b) siguranța personală este asigurată[5].

Societatea închisă se caracterizează prin credințe și tabu-uri magice ; ea nu face distincția între „legile și normele juridice, pe de o parte, de legile sau regularitățile naturale, pe de alta" : ambele feluri de legi „sunt tratate

1. Bergson, H., *Cele două surse ale moralei și religiei,* Ed. Institutul European, Iași, 1992, p. 118.
2. *Idem,* p. 90.
3. *Idem,* p. 194.
4. Vezi Popper, K.R, *Societatea deschisă și dușmanii ei,* voi. I, Ed. Humanitas, București, 1993 ; notă la Introducere, p. 228.
5. Vezi *Idem,* p. 198.

deopotrivă ca niște lucruri magice, ceea ce face ca o critică rațională a tabu-urilor produse de oameni să fie în aceeași măsură de neconceput ca și o încercare de a ameliora rațiunea și înțelepciunea ultimă a legilor sau a regularităților lumii naturale"[6]. Membrii ei trăiesc într-un cerc fermecat de tabu-uri imuabile, de legi și obiceiuri simțite a fi la fel de inevitabile ca și răsăritul Soarelui, ciclul anotimpurilor[7], fiind legați unii "de alții prin obligații stricte[8].

Nimic nu poate (și nu trebuie) schimbat de vreme ce totul funcționează cu forța și imperturbabilitatea naturii. Totul este predestinat de legile naturii, de care nimeni nu se poate atinge fără a-și risca în mod neîndoielnic viața. Nimeni nu se întreabă nimic, pentru că nu există loc pentru întrebări. Totul este minuțios pus la punct și are o rațiune intrinsecă de a fi. Nu poate fi pus la îndoială ceea ce participă dintotdeauna la ordinea lumii.

Prin urmare, orice intervenție umană, orice libertate individuală este perturbatoare și demolatoare. Nimic nu justifică și, deci, nu cere schimbarea. Orice individ născut și crescut într-o asemenea societate nu va avea altceva de făcut decât să preia și să transmită obiceiurile, tabu-urile și credințele comunității sale. Nimic nu justifică participarea originală a individului.

Societatea închisă este o societate colectivistă, care nu lasă loc responsabilității personale și, atât timp cât rămâne atașată formelor sale magice, închizându-se influențelor unei societăți deschise, ea este o societate „încremenită"[9]. Impunând și perpetuând aceleași norme, valori, reguli, tradiții și cutume, *societatea închisă exclude inițiative din interior și influențe din exterior;* ea induce și conservă o mentalitate inflexibilă, necritică, supusă, străină asumării responsabilității[10].

Conceptualizând, K.R. Popper arată că, ori de câte ori, într-o societate, legile și normele juridice sunt tratate și respectate precum legile și regularitățile naturale, ori de câte ori se consideră că încălcarea lor are consecințe asemănătoare și obligatorii încălcării celor naturale, înseamnă că avem de-a face cu o *societate închisă.*

Semnele destrămării ei și trecerii la o societate deschisă sunt:

a) instituțiile sociale încep să fie recunoscute drept creații omenești (efemere și perfectibile) și, prin urmare, se discută în ce măsură ele servesc la atingerea unor obiective sau finalități umane;
b) identitatea dintre legile naturale și cele juridice este tot mai mult pusă la îndoială;
c) incontestabilul supranatural pentru ordinea socială cedează locul inițiativei individuale și urmăririi conștiente a unor interese personale sau de grup[11].

B. Celălalt tip de societate, opus primului, este *societatea deschisă*[12]*. Acestuia îi este clară distincția dintre legile naturii și legile societății (scrise și nescrise). Cele două categorii de legi nu mai au, pentru oameni, același statut ontologic. Legile societății pierd din forța și din rezistența pe care le-o conferise identitatea cu „legile naturii" ; ele nu mai sunt nici eterne, nici neutre în raport cu aspirațiile, căutările și criteriile de raționalitate umană; ele nu mai sunt și nu mai pot fi situate nici în afara timpului, nici dincolo de bine și de rău.

Forța normelor ține de forța pe care oamenii le-o acordă. Ele rezistă atât timp cât noi credem în ele. Iar dacă, la un moment dat, le găsim nesatisfăcătoare, ține de noi înșine să le îmbunătățim atât cât ne stă în puteri și de câtă înțelepciune putem da dovadă. Spre deosebire de regularitățile naturale, reglementările umane, sociale sunt modificabile, bune sau rele, drepte sau nedrepte, acceptabile sau inacceptabile[13].

Societatea deschisă respinge autoritatea absolută a tradiției; oamenii se pot raporta critic la tabu-uri, iar deciziile și le pot întemeia (după

6. *Idem,* p. 28.
7. Vezi *Idem,* p. 73.
8. Vezi Bergson, H., *op. cit.,* p. 83.
9. Vezi Popper, K.R., *op. cit,* nota 45, p. 263.
10. Vezi O'Hear, A., *Education, Society and Human Nature,* Routledge & Kegan Paul Limited, 1981, London, p. 61.

11. Vezi Popper, K.P., *op. cit.,* nota 6, p. 336.
12. Concept pe care, de asemenea, Popper îl preia de la H. Bergson, căruia însă, îi conferă un cu totul alt conținut. Vezi Popper, K.R., *op. cit.;* Notă la Introducere, p. 228.
13. Vezi Popper, K.R., *op. cit.,* p. 74.

dezbatere) pe autoritatea propriei inteligențe. Ei rețin ceea ce se potrivește standardelor lor de libertate, umanism și critică rațională și resping, totodată, ceea ce le încalcă '*.

în consecință, are loc trecerea de la *monismul naiv,* caracteristic societății închise, la *dualismul critic,* caracteristic societății deschise, conchide Popper.

In societatea deschisă noi ne alegem scopurile, noi decidem. Putem aborda instituțiile în mod rațional, ca mijloace în vederea realizării anumitor scopuri, din punctul de vedere al adecvării lor, al eficienței și simplității[15], având mai mică importanță originea și intențiile inițiale ale întemeietorilor lor.

Primordial, viața și viitorul nostru depind de alegerile, hotărârile și acțiunile noastre.

într-un asemenea mod de abordare, preocuparea pentru descifrarea și licitarea necesității istorice, economice, sociale și/sau politico-juridice devine mult mai puțin importantă în raport cu preocuparea pentru un conținut cât mai bogat, cât mai profund, cât mai original și rațional dat vieții noastre individuale. Nici o necesitate (obiectivă...) nu scuză și nu poate valida neîmplinirile, eșecurile și/sau greșelile noastre. Prin urmare, că acceptăm sau nu, că ne-o asumăm sau nu, *responsabilitatea ne aparține în întregime*; nimeni nu ne-o poate prelua sau anula.

Decurge că, într-o societate deschisă, democratică, *sursa fundamentală a edificării fiecărui destin în parte o constituie libertatea personală.*

Spre deosebire de societatea închisă, *societatea deschisă poate oferi și oferă condițiile creșterii și maturizării membrilor ei*; ceea ce nu înseamnă că toți vor crește și se vor maturiza fără nici o excepție[16]. *Esențial devine,* de aceea, *modul cum fiecare (își) înțelege libertatea și ce face cu ea, implicit, modul cum înțelege și cum se raportează la autoritate.*

14. Vezi *Idem,* pp. 9-10.
15. Vezi *Idem,* pp. 37-38.
16. Prin *creștere,* avem în vedere *creșterea spirituală a individului, cunoașterea și reflecfia tot mai profundă asupra vieții și a omului, adâncirea autocunoașterii*; maturizării îi dăm accepțiunea pe care o utilizează G.W. Allport în lucrarea *Structura și dezvoltarea personalității,* E.D.P., București, 1981, pp. 279-306.

2. Odată cu destrămarea societății închise și trecerea la societatea deschisă, ordinea și securitatea sociale par a se destrăma și ele sau, oricum, a-și pierde din forța și stabilitatea de altădată. Oamenii pierd suportul sigur și rigid al vieții și opțiunilor lor, al stabilirii reușitei și utilității propriilor acțiuni. Viața nu le mai este reglementată prin cutume, tabu-uri, tradiție (considerate sacre). Acum, inteligența și deciziile omenești tulbură liniștea și siguranța automatismului. *Inundă noutatea, problemele se înmulțesc.* Coeziunea și solidaritatea comunității se destramă sau, oricum, consensul nu mai este total și imobil. Libertatea individuală determină creșterea gradului de incertitudine și nesiguranță la proporții neatinse până atunci.

Prin urmare:

a) *Relațiile umane se abstractizează* : contactele intime, deschise dintre oameni se reduc foarte mult sau au o durată foarte scurtă; mulți dintre ei nici n-ajung să aibă astfel de relații, trăind în anonimat și izolare. Nu există sau se constituie foarte greu o viață comună, de grup, reală, adevărată; interesele personale și divergente devin principalul obstacol în calea realizării concrete a relațiilor umane. Ele capătă *doar o aparență de prietenie și o spoială de sinceritate,* în realitate fiind vorba *de răceală și indiferență,* la care se adaugă o destul de puternică doză *de suspiciune subtilă*[11]. în acest caz, o societate deschisă tinde să fie formată din «atomi», „pentru a relua - scrie Fromm - termenul grec echivalent individului, mici particule străine unele de altele, dar reunite prin interese egoiste și prin necesitatea de a se servi reciproc" '[8] sau să devină o lume de monade autosuficiente, închise în ele însele. într-un cuvânt, apare și se accentuează *fenomenul izolării*[19]. Concomitent, suntem parcă absorbiți *într-un univers de cifre și abstracții.*

b) *Oamenii se confruntă cu probleme la tot pasul*; ei sunt nevoiți să aleagă și să decidă în permanență. *Viața ne cere un efort și un discernământ continue, străduința de a fi raționali, de a ne autosupraveghea și de a*

17. Vezi Fromm, E., *Texte alese,* Ed. Politică, București, 1983, pp. 137-138.
18. *Idem,* p. 138.
19. A. Adler constată că „niciodată oamenii nu au trăit mai izolați decât astăzi. Din copilărie avem prea puține raporturi între noi, o slabă coeziune". (Adler, A., *Cunoașterea omului,* Ed. Științifică, București, 1991, p. 34.).

ne asuma responsabilități; uneori, de a ne lăsa nesatisfăcute anumite nevoi emoționale[20]".

Pe scurt, odată cu prăbușirea societății închise și, deci, odată cu trecerea la societatea deschisă *începe să se facă simțit sentimentul angoasei[21]*.

Societatea modernă deschisă a făcut din om *„o ființă singură,* lăsată în seama ei însăși și *responsabilă de sine".* Pentru a-și dezvolta entitatea sa unică, el se vede nevoit să-și stimuleze puterile și activitatea cu scopul de a se lega din nou de lume, dar tară a se lăsa absorbit de ea[22]. Viața lui capătă un alt înțeles și un alt conținut; ea este făcută din *incertitudine* și *nesiguranță.* Nu (mai) există certitudine decât în ceea ce privește viața și moartea.

Incertitudinea însoțește viața individului în orice moment, ea îl obligă să-și dezvolte forțele sufletești. Viața lui nu capătă alt sens decât acela pe care i-l conferă, dezvoltându-și potențialitățile, trăind într-un mod productiv.

într-o astfel de țesătură de relative certitudini și incertitudini, omul „va ști că numai o vigilență constantă (și rațională - n.n.), activitatea și efortul îl vor ajuta să nu eșueze în îndeplinirea unicei sarcini care contează și care constă în dezvoltarea cât mai mult posibil a forțelor sale", scrie E. Fromm[23].

Prin definiție, viața omului liber se află în *nesiguranță,* mereu în fața necunoscutului și a nefăcutului (sau a desfăcutului). Protecția și auto-protecția sa nu sunt niciodată absolute.

Prin urmare, reiese că *neliniștea și anxietatea* devin inerente omului societății deschise, omului liber. în fața unei astfel de situații, în general, oamenii au tendința, fie *să evite* riscurile, problemele, îndoielile, tensiunile pentru a se simți cât mai în siguranță[24], fie să (-și) rezolve problemele prin intermediul *conformității,* respectiv prin imitație sau prin urmărirea și obținerea aprobării celorlalți[25]. Ei cred că pot îndepărta, în felul acesta, angoasa sau că îi pot atenua tensiunea, că-și pot recupera securitatea, siguranța, liniștea. Conformistul crede că, salvând coeziunea grupului, poate scăpa, în același timp, de izolare și de singurătate[26]. împinși de teama de a nu fi uitați, ignorați, evitați, de amenințările mai mult sau mai puțin directe împotriva vieții și liniștii lor, cei mai mulți oameni cred că le pot evita dacă nu tulbură liniștea și așteptările celorlalți.

Practic (și în fapt), *viața conformistului este orientată spre exterior;* hotărârile îi sunt sugerate din afară[27]. Privirea spre exterior îi dă, în primul moment, siguranță, sentimentul că nu greșește, că este - cum s-ar spune - în rândul lumii. în credința sa, conformitatea cu ceilalți îi dă girul și curajul să (se) impună, să devină agresiv ; este convins că ceea ce face este bine, că este tocmai ceea ce trebuie făcut, că rigiditatea sa n-are nimic ridicol și absurd.

Conformându-se însă, el își pierde eul. în locul lui se instalează un pseudoeu. Sentimentele latente de teamă și nesiguranță nu-l părăsesc. Pentru a-și învinge panica, individul conformist se vede obligat să se conformeze mereu, să-și caute identitatea printr-o continuă aprobare și recunoaștere de către ceilalți. Asemeni unui morfinoman, robit drogului său, conformistul se pune în totală dependență de alții[28].

Nesiguranța și anxietatea nu-l părăsesc (chiar dacă acestea sunt cele mai puternice mobiluri ale compromisului său) nu numai pentru că s-a prins în capcana fluctuației și varietății pozițiilor altora, dar și pentru faptul că uniunea prin conformitate nu este una intensă, trainică, ci una artificială și inconsistentă, dictată de rutină, impusă și întărită de

20. K.R. Popper consideră că toate acestea nu constituie un preț prea mare pentru a ne manifesta libertatea, pentru a fi oameni liberi.
21. Vezi Popper, K. R., *op. cit., p.* 202.
22. Vezi Fromm, E., *op. cit., p.* 195, s.n.
23. *Idem,* pp. 237-238.
24. E. Fromm susține că „nici o persoană vie și înzestrată cu sensibilitate nu poate evita nici tristețea, nici sentimentul de nesiguranță (nici riscurile - n.n.). Ceea ce un individ cu judecată poate și trebuie să realizeze în el însuși, pe plan psihic, este de *a nu dobândi securitatea, ci de a ști să domine sentimentul contrar, de a-l suporta fără panică și fără teamă excesivă"* (Fromm, E., *op. cit., p.* 195, s.a.).
25. Conformistul, „cu cât seamănă mai bine cu vecinul său, cu atât se simte mai în siguranță. Scopul său esențial, scrie Fromm, este de a obține aprobarea celorlalți; teama sa cea mai puternică este de a nu fi blamat de aceștia" (vezi *Idem,* p. 195).
26. Vezi Fromm, E., *Arta de a iubi,* Ed. Anima, p. 19.
27. Vezi Fromm, E., *Texte alese,* Ed. Politică, București, 1983, p. 302.
28. Vezi *Idem,* pp. 195-196 și pp. 307-308.

mecanismul majorității, adică din exterior și dependentă de arbitrarul conjuncturii[29]. Preocupat mereu să placă, să nu intre în dizgrațiile superiorilor ierarhici, sclavul aprobării altuia, *conformistul stă mereu la pândă,* ducând o viață frântă, neizbutită, ratată.

Este interesant că, între cei care se conformează, majoritatea nici măcar nu este conștientă „de nevoia de a se conforma - susține E." Fromm. Ei trăiesc cu iluzia că își urmează propriile idei și înclinații, că sunt individualiști, că au ajuns la opiniile lor prin propria lor gândire și că doar printr-o pură întâmplare ideile lor coincid cu cele ale majorității"[30]; mai mult, consensul cu ceilalți ar dovedi justețea propriilor opinii.

Pentru a scăpa de angoasă, de incertitudine și nesiguranță, de izolare și responsabilitate, de confruntare sau de spectrul eșecului, foarte mulți oameni - fie că își dau seama sau nu - acceptă să se conformeze. Aceasta nu duce ia atiularea nevoii omului de a se simți individual; ea este satisfăcută însă prin *preocuparea pentru diferențieri minore,* de suprafață[31].

Societatea deschisă, democratică stă nu numai sub semnul libertății individuale, al incertitudinii și nesiguranței, ci și sub cel al *principiului majorității.* Pentru a putea fi organizată și condusă, s-a consfințit ca minoritatea să se supună poziției majorității, considerându-se că este mai rațional ca opțiunea majorității să prevaleze și să se realizeze în raport cu cea a minorității, decât invers; cu alte cuvinte, se consideră că numărul este un criteriu destul de puternic și de edificator pentru a da curs unei inițiative și a descuraja o alta. Instituită ca mecanism de validare/invalidare a ideilor, normelor, legilor, proiectelor, deciziilor și acțiunilor care vizează o comunitate democratică, *dominația numărului creează și întreține,* împreună cu celelalte mecanisme psihologice enunțate anterior, *condițiile conformismului.* în mod paradoxal, zeul protector al societății moderne democratice devine *zeul conformității.*

De la conformism la masificare nu mai este decât un singur pas. Conformismul este cel mai favorabil context al *masificării societății.* Oamenii au tendința să evolueze „în direcția similitudinii, a obișnuitului, a

29. Vezi Fromm, E., *Arta de a iubi,* Ed. Anima, p. 21.
30. Vezi *Idem,* p. 19.
31. Vezi *Ibidem.*

mediocrității, a spiritului de turmă, a vulgarității", constată Fr. Nietzsche[32]. Ei devin, treptat, o masă de nisip[33] (K. Jaspers, 1986), opunându-se, în fond, tot mai puțin și tot mai ineficient *tiraniei principiului majorității^.* *Mulțimea devine personajul principal* pe scena istoriei. Ei îi aparține omul nediferențiat de ceilalți semeni, individul care se simte ca toată lumea, fără să fie încercat, din această pricină, de neliniști; dimpotrivă, se simte în largul său. Protagoniștii au dispărut, a rămas doar corul, remarcă Ortega y Gasset[35]. Ceea ce predomină sunt *masele,* „mediocritatea colectivă", cum le numea J.St. Mill[36].

Mediocritatea (spiritul mediocru) cere și impune ca toți să fie la fel, să facă la fel; ea nu poate accepta nimic *esențial diferit*; ignoră că „tocmai deosebirea dintre o persoană și o alta este, în genere, primul lucru care atrage atenția asupra imperfecțiunii proprii și a superiorității altcuiva sau a posibilității de a crea un lucru mai bun decât oricare din acestea, împletind avantajele amândurora"[j7]. Modul și puterea ei de înțelegere exclud superioritatea altuia/celuilalt sau perfecționarea (proprie)[38].

Mediocritatea presează și înghite; cere oamenilor să-și abandoneze calitatea omenească: ordinea interioară, principii, norme; înlocuiește

32.. Nietzsche, Fr., *Dincolo de bine și de rău. Preludiu la o filosofie a viitorului,* Ed. Humanitas, București, 1991, pp. 211-212.
33. Vezi Jaspers, K., *Texte filosofice*, Ed. Politică, București, 1986, p. 221.
34. Vezi Keyserling, H., *Analiza spectrală a Europei,* Ed. Institutul European, Iași, 1993, p. 326. După Keyserling, „principiul majorității conduce la o tiranie cum n-a fost alta mai puternică" *{Ibidem).*
35. Vezi Ortega y Gasset, J., *Revolta maselor,* Ed. Humanitas, București, 1994, pp. 43-45.
36. Vezi Mill, J.St., *Despre libertate,* Ed. Humanitas, București, 1994, p. 86.
37. *Idem,* p. 93.
38. Mulțimea, scria G. Le Bon în lucrarea sa *Psihologia mulțimilor,* are „instincte conservatoare foarte puternice și, asemenea tuturor primitivilor, un respect fetișist al tradițiilor, o groază inconștientă față de tot ce e nou și poate să le modifice realmente condițiile de viață" (Le Bon, G., *Psihologia mulțimilor,* Ed. Anima, p. 29). Ea se teme de schimbare nu numai pentru că i se pot dezvălui limitele, rudimentaritatea trăirilor, gândurilor și acțiunilor sale, ci și pentru că schimbarea îi tulbură liniștea, siguranța; deci, o angoasează. După Le Gali, „schimbarea se plasează cu certitudine în mod frecvent la originea anxietății" (Le Gali, *A., Anxietate și angoasă,* Ed. Marineasa, Timișoara, 1995).

geometria vieţii cu vâscozitatea, claritatea cu nedefinitul (şi nedefinibilul). Sufletul mediocru are cutezanţa să afirme drepturile mediocrităţii şi să le impună pretutindeni[39]. în această situaţie, a fi diferit înseamnă a fi indecent, neruşinat; tot ceea ce este deosebit, excelent, individualizat riscă să fie eliminat, ignorat, blamat, marginalizat[40].

Masa urăşte de moarte tot ce nu este ea[41]. Uniformă şi "cantitativă, lipsită de fundamente şi de conţinut, masa se constituie - după K. Jaspers - „acolo unde oamenii, lipsiţi de o lume autentică, fără origine şi rădăcini, devin disponibili şi interşanjabili", acolo unde ei „au un orizont îngust, o viaţă lipsită de o perspectivă mai îndepărtată, care preferă agitaţia ca mod de viaţă"[42]. Chiar dacă n-are un ţel hotărât, care să-î îndrume viaţa, ajungând victima împrejurărilor întâmplătoare, a propriilor toane şi lăsându-se împinsă încoace şi încolo de toate înrâuririle şi întâmplările cu putinţă[43], simţindu-se însă puternică prin număr, *masa se transformă în purtătoarea, susţinătoarea şi manifestarea „normalităţii".*

Prin urmare, masa, „puterea anonimă", cum o numea C. Noica[44], urmăreşte să nimicească tot ceea ce nu este după chipul şi asemănarea ei. Ea *încearcă tenace să distrugă personalitatea,* s-o obnubileze total. Mentalitatea de masă ne face să regresăm, pentru că ne sileşte să renunţăm la responsabilitatea faţă de fiinţa proprie[45]; anihilează orice spiritualitate, pentru că masa îşi afirmă/revendică puterea fără să se pună în serviciul nici unei valori, nici unui ideal. Dimpotrivă, printr-o uzurpare monstruoasă, ea

39. Ortega y Gasset, J., *op. cit.,* p. 48.
40. într-o societate în care masa este suverană, „cine nu este ca toată lumea, cine nu gândeşte ca toată lumea riscă să fie eliminat", scrie gânditorul spaniol, (vezi Ortega y Gasset, J., *op. cit.,* p. 48).
41. Vezi Ortega y Gasset, J., *op. cit.,* p. 101.
42. Jaspers, K., *op. cit.,p.* 230.
43. Vezi Forster, Fr.W., *Îndrumarea vieţii pentru băieţi şi fete de la 18 ani,* Ed. Librăriei Socec & Co., S.A., Bucureşti, 1922, p. 4.
44. Vezi Noica, C, *De caelo. încercare în jurul cunoaşterii şi individului,* Vremea, 1937, p. 113.
45. Prin simplul fapt că un om aparţine mulţimii, susţinea G. Le Bon, el coboară cu mai multe trepte pe scara civilizaţiei (vezi Le Bon, G., *op. cit.,* p. 17).

se substituie valorii, se consfinţeşte pe sine ca valoare unică[46]. în viziunea lui Keyserling, pe măsură ce individul se pierde în masă, acesta pierde proporţional din valoare[47].

Eliminând, aşadar, personalitatea, spiritualitatea şi libertatea generoasă, prolifică, *masa diminuează şi degradează omul,* îl transformă, zicând ca Fr. Nietzsche, într-un „dobitoc de turmă desăvârşit", îl animalizează; oamenii sunt transformaţi în „gângănii cu drepturi şi pretenţii egale"[48]. Masa duce un război general, declară Nietzsche. împotriva a tot ce este rar, necunoscut, privilegiat, împotriva sufletului superior, a datoriei superioare, a responsabilităţii superioare, a abundenţei de potentă creatoare[49].

Aşadar, de vreme ce masa acuză, compromite şi distruge, în cele din urmă, individualitatea, libertatea generoasă, prolifică, productivă, înseamnă că ea nu poate constitui binele, ci răul societăţii. în pofida acestui fapt, despotismul opiniei generale, al obiceiului[50], „tirania conştiinţei mijlocii" (de care vorbeşte C. Noica *înDe caelo)*[51] nu mai deranjează şi nu mai revoltă pe nimeni; mai mult. aceste obstacole permanente, ce stau în calea dezvoltării omului, „în opoziţie cu acea înclinaţie de a ţinti către ceva mai presus de obişnuit, înclinaţie numită, după împrejurări, spiritul libertăţii sau al progresului, al perfecţionării"[52], devin instanţe de reglare şi control a tot ceea ce se face şi se creează în societate. Căci „viermele om" (cum se exprimă Nietzsche) a trecut în prim-plan şi viermuieşte; omul mediocru şi meschin a început să se considere ţel, culme, normă, exemplaritate-[3]. Tot mai mult, omul de pe stradă se vrea şi devine un

46. Vezi Bourjade, J., *Principes de caracterologie,* Neuchâtel, Ed. De la Baeonniere, colecţia „Etre et Penser", 1955, nr. 39, în voi. *Antologia pedagogilor francezi contemporani,* alcătuită de Cambon, J., Delchet, R., Lefevre, L., 1977, E.D.P., Bucureşti, pp. 49-50.
47. Vezi Keyserling, H., *op. cit.,* p. 297.
48. Nietzsche, Fr., *op. cit.,* p. 119.
49. Vezi Idem, p. 138.
50. Vezi Mill, J.St., *op. cit.,* p. 91.
51. Vezi Noica, C, *op. cit.,* p. 114.
52. Vezi Mill, J.St., *op. cit.,* p. 91.
53. Vezi Nietzche, Fr., *Despre genealogia moralei,* Ed. Echinox, Cluj-Napoca, 1993, p. 34.

ideal[54] pretinde ascultare și supunere. Spiritul gelatinos, amorf, inert, fariseic este ridicat la rang de principiu.

Umanitatea își riscă destinul, demnitatea; *această mărunțire și nivelare a omului* este, după Nietzsche, cea mai mare primejdie pentru ea[55]. De aceea, gânditorul german nu va accepta niciodată această „formă de decădere și diminuare a omului", adică democrația modernă; pentcu el, „majoritatea absolută" era o absurditate[56].

Așadar, considerată o adevărată „cămașă de forță socială"[57], masa se dovedește a fi, în cele din urmă, forma cea mai de jos a sociabilității, „o formă embrionară a comunității, mai curând o colectivitate simplă și rudimentară"[58].

în consecință, prin faptul că a facilitat crearea unui obstacol în calea unei mai ample și mai largi creații, autocreații și exprimări umane, democrația modernă a arătat - în același timp - că acest mod de desfășurare al ei - generator de conformism și masificare - este depășit; a demonstrat că, înțeleasă și practicată doar ca mecanism politic, fără rafinamentul/claritatea ideii și haloul valorilor, ea nu-i poate asigura omului condiții de exprimare ca ființă rațională, critică, autonomă și perfectibilă.

3. Și alte fenomene sociale, mai mult sau mai puțin legate de masificare, au contribuit, în societatea democratică modernă, la vulnerabilizarea, sărăcirea sau golirea omului de conținut: adică de spiritul lui. în ciuda garantării și apărării libertății sale, omul nu crește, nu se dezvoltă spectaculos.

între acestea, am reținut ca mai semnificative:

a) *Birocrația*: oamenii sunt tratați mai puțin ca entități, ca individualități, cu viața și problemele lor concrete, și mai mult ca numere, ca statistici, grafice, tabele, tendințe, segmente de piață, de electorat, mai

54. Vezi Keyserling, H., *op. cit.,* p. 326.
55. Vezi Nietzsche, Fr., *Despre genealogia moralei,* Ed. Echinox, Cluj-Napoca, 1993, p. 35.
56. Vezi Nietzsche, Fr., *Dincolo de bine și de rău. Preludiu la ofllosofie a viitorului,* Ed. Humanitas, București, 1991, pp. 117-118.
57. *Idem, Despre genealogia moralei,* Ed. Echinox, Cluj-Napoca, 1993, p. 51.
58. Vezi Bourjade, J., *op. cit.,* în *voi. cit.,* p. 50. în acest sens, vezi și lucrarea lui G. Le Bon dedicată *psihologiei mulțimii,* (vezi *nota 38).*

puțin ca ființe vii, unice, trăindu-și și consumându-și fiecare clipă, și mai mult ca aprobări, semnături, ștampile, dosare, hârtii, evidențe, trepte ierarhice etc.[59].

b) *Rutina:* „singurul dușman al oricărei vieți este rutina", scrie Keyserling[60], nu moartea. *Rutina este adevărata moarte a omului.* încet, încet, prins în capcana satisfacerii nevoilor cotidiene, *omul devine, pe nesimțite, prizonierul rutinei*; el nu mai vede nimic dincolo de aparențele artificiale ale lumii[61] și acceptă greu schimbarea, reorganizarea, alternativa, în schimb, admite, supus, ritualul monoton, egal, pentru că cere puțin efort și nu tulbură așezările interioare, acceptă un confort minim, dar sigur. Furat de „somnul repetiției exterioare", omul pare aneantizat, chiar dacă fizic supraviețuiește[62]. El se reașează tot mai greu în restructurări fundamentale, (își) hrănește nostalgii, *ignorând starea de veghe interioară,* căreia îi vede tot mai vag rostul. *înalta cutezanță a autore/lecției* se degradează, iar *lăuntrul devine tot mai sărac. Pustiul vieții personale dă naștere nevoii de senzații, neputința, nevoii de oprimare a celor și mai neputincioși, agresivității, violenței".*

în fond, pustiul vieții personale, rutina duc la *plictis.* Goana după distracții, plăceri, senzații din ce în ce mai neobișnuite, de aici pleacă. Omul modern mediu are nevoie să-și „înece", să-și înșele plictiseala[64]. Majoritatea distracțiilor omului actual „nu-i servesc decât pentru a-i abate privirile de la el însuși și de la plictiseala amețitoare, oferindu-i refugiile civilizației", consideră E. Fromm[65]. Omul modern se împotmolește într-o

59. Vezi și Fromm, E., *Texte alese,* Ed. Politică București, 1983, p. 125.
60. Vezi Keyserling, H., *op. cit.,* p. 153.
61. Vezi Fromm, E., *op. cit.,* pp. 142-143.
62. Vezi Jaspers, K., *op. cit.,* p. 253, p. 292.
63. Vezi *Idem,* pp. 236-237.
64. încă Pascal, în reflecțiile sale despre om (vezi cap. *Mizeria omului)* punea problema plictisului și remarca relația dintre el și formele de înșelare - mai mult sau mai puțin camuflate în raport cu propria conștiință - a acestuia (vezi Pascal, B., *Cugetări,* Ed. Științifică, București, 1992, pp. 152-161). E. Fromm arată că *plictiseala* este „un fel de paralizie a puterilor productive, însoțită de un sentiment de inerție", unul dintre cele mai penibile și rele aspecte ale vieții (vezi Fromm, E., *op. cit.,* p. 201).
65. Fromm, E., *op. cit.,* p. 201.

atitudine nonreflexivă, superficială, rămânând la nivelul agitației sterile. El se pierde pe sine în divertisment. Având senzația că există fără să trăiască și văzând că viața i se scurge printre degete, el se leagă de orice plăcere pe care o poate obține, nu amână nimic.

Plăcerea dominantă constă în *a consuma* și „a absorbi" : mărfurile, spectacolele, hrana, băutura, țigările, oamenii, ziarele, conferințele, cărțile, filmele. „Lumea este văzută ca un enorm obiect la care râvnim, ca un măr gigantic, ca o sticlă uriașă sau chiar ca o doică uriașă", scrie E. Fromm. *Omul modern mediu* se lasă hrănit, întreținut, *rămâne un copil întârziat, nedepășind stadiul receptivității*[1]*. Nu mai crede în nimic altceva decât în mărunta lui fericire, carieră și în automobilul său[67]. El consideră realitatea ca ceva de la sine înțeles ; vrea doar să mănânce, să consume, să atingă, să manipuleze, să aibă. Nu se întreabă ce se ascunde în spatele aparențelor[68]. N-ar avea nici o importanță. Crede doar în ceea ce consumă.

Individul este slab. „Nu este greu să recunoaștem - precizează Fromm - aspirația larg răspândită spre lenevie totală sau spre pasivitate"[69]. N-ar face nimic dacă n-ar fi nevoit. Nu vrea responsabilități. Evită, pe cât posibil, orice implicare în probleme serioase ; înțelege să stea deoparte și să profite de cât mai multe drepturi. *Singurul lucru care-l (mai) mișcă este banul.*

c) *Banul.* Societatea modernă îl învață pe om - mai mult decât oricare alta anterioară ei - că mobilurile actelor sale și scopurile pe care le urmărește sunt: *banii, prestigiul, puterea.* Ros de setea de putere și de mirajul bogăției, el devine sclavul unei părți din el însuși, proiectată în scopuri exterioare, *văzându-se nevoit să se abandoneze pasiunii exclusive a banului*[10].

Oamenii vor să aibă bani. Este lucrul pe care ei îl învață foarte repede și foarte bine. Și pentru aceasta sunt în stare să facă orice. Toată strădania

66. Vezi *Idem,* pp. 164-165.
67. Vezi Domenach, J.M., *întoarcerea tragicului,* Ed. Meridiane, București, 1995, p. 23.
68. Vezi Fromm, E., *op. cit.,* p. 171.
69. *Idem,* p. 181.
70. Vezi *Idem,* p. 123.

celor mai buni ani din viață se concentrează în vederea câștigării acestor bani. Mijlocul este luat drept scop. Și el rămâne - apoi - centrul căutărilor[71], în societatea ultracompetitivă, urmărirea interesului personal și *obsesia banului* au tendința de a mina autoritatea datoriilor și respectului, estimează Lipovetsky[72].

Banii devin conținutul vieții oamenilor; ei le dau orientarea și motivația ; știu că viața există acolo unde există bani și că ei aduc, c-o vrem sau că n-o vrem, c-o recunoaștem sau nu, prestigiul și puterea. Este adevărul de care ajung să se îndoiască tot mai puțini oameni. El se consolidează rapid la nivelul convingerilor lor.

Banii, prestigiul, puterea, bunăstarea stârnesc *invidia*; iar acolo unde s-a instalat invidia, democrația este în mare primejdie, apreciază H. Keyserling[71]. Când în relațiile umane ajunge să decidă invidia, scrie acesta, „democrația își arată fața ei cea mai odioasă. Atunci *toate valorile sunt negate, realizările de calitate devin imposibile,* iar etosul sentimentalității, dușman al valorilor, devine determinant, în ultimă instanță"[74].

d) *Absurdul.* Lumea birocrației, a rutinei și a banului este lumea necesității, a dezbinării și ostilității, a absurdului și a nonsensului, constată Berdiaev[75]. Scopurile supreme ale vieții s-au opacizat. într-o astfel de lume, gândurile și viețile n-au viitor, se consumă pe loc, repede, în fugă. Singurul care mai contează este prezentul. Trăirea clipei (adesea, la-ntâmplare) are prioritate absolută și reprezintă investiția cea mai sigură. Investigarea orizontului și proiectarea unei perspective, analiza consecințelor viitoare ale problemelor actuale par, pe cât de absurde, pe atât de inutile. „în lumea absurdă, valoarea unei noțiuni sau a unei vieți se măsoară după gradul de sterilitate", scrie A. Camus[76]. Lumea absurdă este *lumea*

71. Vezi Camus, A., *Mitul lui Sisif,* RAO International Publishing Company, București, 1994, p. 178.
72. Vezi Lipovetsky, G., *Amurgul datoriei,* Ed. Babei, București, 1996, p. 168.
73. Vezi Keyserling, H., *op. cit.,* p. 294.
74. *Idem,* p. 112, s.n.
75. Vezi Berdiaev, N., *împărăția Spiritului și împărăția Cezarului,* Ed. Amarcord, Timișoara, **1994, p.** 30.
76. **Camus, A.,** ***op. cit.*** **p. 153.**

fără speranţă, fără nici o speranţă, ea este lumea oamenilor sterili, terni; este o lume sterilă. Omul are sentimentul divorţului de viaţa sa, vede cum i se scurge ca nisipul printre degete; el nu se poate desprinde niciodată de timp, nu se poate reflecta decât acum şi aici[77].

Consecinţele acestor fenomene, ale acestui mod de viaţă sunt descurajatoare: resentimente, neîmplinire, frustrări, pălăvrăgeală/flecăreală, egoism, suspiciune, dorinţă de evadare pentru ruperea ritmului, cenuşiul, abandonarea în imediat, conflicte mediocre cotidiene, exterioare, răsturnarea ierarhiei valorilor. Omul mediu nu (mai) înţelege sensul real al vieţii sale. „Scopurile vieţii umane s-au opacizat, susţine Berdiaev. Omul a încetat să înţeleagă de ce trăieşte şi nu are timp să reflecteze asupra sensului vieţii Viaţa omului este plină de mijloace de viaţă, care au devenit un scop în sine"[78]. A trecut (dacă va fi fost vreodată) vremea vorbelor frumoase şi a idealurilor.

într-un cuvânt, principala consecinţă a lumii moderne este *omul-masă.* Omul mediu, mediocru, devine centrul, nucleul societăţii democratice moderne.

4. *Omul-masă este omul făcut la repezeală,* lipsit de „un «înăuntru», de o intimitate inexorabil şi inalienabil a sa, de un eu irevocabil" ; de aici provine „permanenta sa disponibilitate de a se preface că este una sau alta, sau orice. El are doar apetituri, crede că are numai drepturi şi nu şi obligaţii: este omul lipsit de nobleţea care obligă" ; *el nu este om, ci, mai degrabă, o carapace de om,* constată Ortega y Gasset[79].

Vanitos, omul-masă se consideră perfect. El „nu cere nimic de la sine, ci, dimpotrivă, se mulţumeşte cu ceea ce este şi este încântat de sine însuşi". Nimic din afară şi nici din interior nu-1 îmboldeşte să-şi recunoască propria limită şi, prin urmare, „să ţină seama vreodată de alte instanţe care să-i fie superioare"[80]. Tot ceea ce spune şi face el n-are măsură. Neputând

77. Camus, A., *Mitul lui Sisif,* E.P.L.U., Bucureşti, 1969, p. 10, p. 76.
78. Berdiaev, N., *op. cit.,* pp. 104-105.
79. Vezi Ortega y Gasset, J., *op. cit.,* p. 15, s.n.
80. Vezi *Idem,* pp. 88-89.

să-şi recunoască limitele, pare că nu poate fi modificat; *el este un om ermetic,* „care nu se deschide cu adevărat spre nici o instanţă superioară"[81].

a) Prin urmare, *fără ţel,* adică *fără să-şi pună viaţa în slujba a ceva hotărâtor,* omul-masă se învârteşte în interiorul propriei sale vieţi, ca un egoist; *el nu va avansa, ci va rătăci în labirint*: adică, pe „un drum care nu duce nicăieri, care se pierde în el însuşi, pentru că nu este altceva decât un drum interior"[82], fără repere şi temeiuri semnificative.

Neavând pentru ce şi cui să se dedice, *având o viaţă lipsită de proiecte largi, omul-mediu are o viaţă dezarticulată,* fără formă şi fără tensiuni. *El merge în derivă* ; nu construieşte nimic solid, durabil, cu toate că puterea şi posibilităţile sale sunt enorme[83]. Consacrându-se doar sieşi, *viaţa omului--masă rămâne în sine, goală, fără nimic*; cum trebuie însă să facă, totuşi, ceva - viaţa se inventează sau se preface a se inventa frivolă pe ea însăşi - *el se consacră uşor unor false îndeletniciri,* pe care nu i le impune nimic intim, sincer[84].

b) Neavând o identitate lăuntrică, fără un reper superior căruia să i se dedice, *omul-masă bâjbâie de la o zi la alta, purtat de întâmplare*[*5]*.* Nu-i dă prin minte, nu concepe să se îngrijească de propria-i desăvârşire, sufletul său s-a închis. „Odată pentru totdeauna, el consideră perfectă *acumularea de locuri comune, de prejudecăţi, de frânturi de idei, sau pur şi simplu de cuvinte deşarte, îngrămădite în el la întâmplare*; şi cu o îndrăzneală pe care numai naivitatea (şi ignoranţa - n.n.) o poate explica, el încearcă să le impună oriunde"[86] şi oricui. El, scrie Noica, *„are caracterul trândăviei intelectuale,* neostenindu-se să caute el însuşi sensuri, ci acceptând totul de-a gata, ceea ce nu-1 împiedică să aibă păreri despre toate lucrurile"[87].

81. *Idem,* p. 28.
82. *Idem,* pp. 162-163.
83. *Idem,* p. 76.
84. *Idem,* p. 162.
85. Vezi Jaspers, K., *op. cit.,* p. 128.
86. Ortega y Gasset, J., *op. cit.,* p. 96, s.n.
87. Noica, C, *op. cit.,* p. 113, s.n.

Omul-număr este sclavul opiniei. El proclamă dreptul mediocrității în relațiile omenești. Mediocritatea este considerată drept starea normală, firească a omului, a vieții lui.

Omul-masă are deja răspuns la toate întrebările; el nu are dileme (majore) și nu știe altceva decât să-și impună opiniile, părerile. *Are mereu dreptate.* Cu mai multă sau mai puțină duritate, el *își impune dictatura*™. „Omul-masă s-ar simți pierdut dacă ar accepta discuția și," instinctiv, - scrie Ortega - el respinge obligația de-a respecta instanța supremă care se află în afara lui"[89], fie că este vorba de lege, ordine, regula dialogului, un anumit cod, de rațiune sau de divinitate. Nu înseamnă că nu are o mare capacitate intelectuală. însă această capacitate nu-l ajută deloc; de fapt, „sentimentul vag că ar avea-o nu-l face decât să se închidă și mai tare în sine și să n-o folosească"[90] sau - pur și simplu - s-o risipească.

în consecință, *ermetismul intelectual și ermetismul sufletesc* îi dezvăluie adevărata înfățișare, ele *îi sunt principalele caracteristici.* Respingând dialogul, ceea ce-i mai rămâne nu este decât forța, violența.

Mânat de afecte elementare, golite de sens, copleșitoare și totuși efemere, *de dorința instinctivă a savurării unor plăceri momentane,* omul de rând, omul-masă denunță orice sentiment de supunere față de ceva esențial; nu are conștiința de a sluji și de a avea o obligație ; *este întotdeauna lipsit de morală*[91]. *Nu-l interesează valorile fundamentale ale culturii,* nu este solidar cu ele, nu este dispus să se pună în slujba lor[92]. Ceea ce vrea (și la ceea ce are acces) este ceva care se consumă repede și îi declanșează momentana voluptate. De aceea, *viața lui nu are și nici nu poate avea nici greutate, nici rădăcini.* Fie că este copleșit sau ignorat de ambianță, nimic nu-l îndeamnă să-și părăsească *temperamentul capricios,* care să-l îndemne să asculte - rațional - de instanțe superioare, sporitoare[93].

în societatea democratică modernă, *omul-masă are conștiință de stăpân :* nu este de mirare, prin urmare, că „acționează după cum îl taie capul, că

88 Vezi Ortega y Gasset, J., *op. cit.,* pp. 96-97.
89. *Idem,* p. 99.
90. *Idem,* p. 96.
91. *Idem,* p. 205, s.n.
92. *Idem,* pp. 98-99, p. 112.
93. *Idem,* pp. 127-128.

reclamă tot soiul de plăceri, că-și impune hotărât voința, că respinge orice servitute, că nu ascultă de nici un sfat, se îngrijește doar de persoana sa și de plăcerile sale"[94].

Ca și E. Fromm, Ortega y Gasset consideră că *omul-carcasă are psihologia copilului răsfățat'*[5]*:*

- manifestă libera expansiune a dorințelor sale vitale;
- are mentalitatea că i se cuvine orice, că are numai drepturi, incapabil să-și asume obligații și responsabilități majore și continuu.

Omul-masă este omul pasiv, care se lasă dus dacă îi sunt satisfăcute cerințele primare[96]. Pentru el, fericirea apare ca o narcoză, ca amorțire, ca odihnă, sabbat, destindere spirituală și trupească, ca un consum al plăcerilor. El nu este nici sincer, nici naiv, nici loial cu sine însuși[97].

Fiind mândru și satisfăcut de sine :

- *omul mediocru este inert*: el nu crește, el nu (mai) poate crește ; dezvoltarea lui este compromisă iar, dacă a existat vreodată, ea s-a întrerupt. El nu se (mai) poate mișca decât în cercul libertăților consumabile, limitate, repetabile, răvășite.
- *omul mediocru descrește*[91]. După A. Adler, „orice grad de vanitate exagerat constituie o povară pentru toată viața, inhibă dezvoltarea omului și, în final, conduce la prăbușire" *.

Stăpânit, astfel, de sentimentul răzbunării și „burdușit de invidie meschină", el *are satisfacția/ambiția să distrugă.* Ochii lui „au agerimea

94. *Idem,* p. 53
95. Vezi *Idem,* p. 84. De psihologia și caracteristicile copilului răsfățat, de mecanismele care pot duce la încurajarea răsfățului și de consecințele ulterioare ale acestuia pentru caracterul individului s-a ocupat, în mod deosebit, A. Adler în cărțile sale.
96. Vezi Fromm, E., *op. cit.,* p. 164.
97. Vezi Nietzsche, Fr., *Despre genealogia moralei,* Ed. Echinox, Cluj-Napoca, 1993, p. 29.
98 Edouard Le Roy spune că: *„Cine nu mai urcă, coboară; cine nu crește, decade"* ; prin urmare, omul nu stagnează niciodată; nivelul achizițiilor lui sufletești nu rămâne niciodată constant; el, ori urcă, ori coboară (vezi în voi. Bachelard, G., *Dialectica spiritului științific modern,* voi. I, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1986, p. 23, s.n.).
99. Adler, A., *Cunoașterea omului,* Ed. Științifică, București, 1991, p. 158.

ochilor linxului care trebuie să zărească slăbiciunile celor care îi sunt superiori și la nivelul cărora nu poate parveni. El este prietenos, dar prietenia lui îți vine doar la pas și nu se revarsă", subliniază Fr. Nietzsche. Mediocritatea acționează instinctiv, „căutând să rupă sau - mai degrabă - să destindă toate arcurile încordate"[100].

Neputincios, aservit libertăților consumabile, aleatorii, de serie, omul--masă este infestat - în general - cu sentimente veninoase și ostile. El se pricepe să tacă, să nu uite, să aștepte, să se răzbune, să speculeze și să se bucure de greșeala/nereușita celuilalt. Sufletul îi este sașiu; „spiritului său, arată Nietzsche, îi plac ungherele, ușile dosnice, tot ceea ce se ascunde i se pare a fi lumea *lui,* siguranța *lui,* consolarea lui"[101].

Omul-masă este omul neîmplinit, înfrânt de viață; el caută să-și suporte frustrarea provocând frustrări celorlalți; el viciază aerul relațiilor omenești. El se consideră axul lumii, iar cine nu-1 recunoaște, cine-1 ocolește sau ignoră trebuie năruit, spulberat.

în cele din urmă, omul-masă este neliber, oprimat, dezolat, deprimat, îndobitocit și obsedat de binele material, el este „om al prezentului stors de sensuri", ducându-și viața „numai cu perdelele trase, închis, apăsat, căzut în propria lui întunecime. El ratează elanuri, compromite credințe, îngenunchează frumusețea, omoară omenia"[102], trăind pe pământ fără să simtă că are ceva anume de făcut și de nestrămutat.

5. Pare, totuși, că ermetismul, opacitatea și inerția omului-masă nu elimină toate posibilitățile și, deci, toate șansele lui de deschidere. Ad. Ferriere susține că se poate lupta împotriva spiritului de turmă și a egoismului[103], iar Ortega y Gasset nu exclude faptul ridicării nivelului mediu, chiar dacă estimează că planeta a fost parcă fabricată pentru ca omul mediocru să domnească de-a pururi[104]. K. Jaspers crede că *masa nu este ceva definitiv,* căci orice individ care compune masa rămâne, totuși, un om. El poate da naștere la inițiative „care ar putea conduce, în cele din urmă, la depășirea ființării înlăuntrul masei și la recâștigarea ființării umane", adică a libertății mari, productive și a individualității. Cheia se numește, după autor, *înnobilare spirituală* : insistența pe *cultivarea vieții și gândirii lui,* pe capacitatea lui de a reflecta, delibera și găsi soluția rațională în problemele vieții, în tensiunile dintre oameni[105], pe cultivarea curajului și accesului la valorile fundamentale; pe scurt, *insistența pe educație,* înțeleasă și practicată ca proces de autonomizare a unor ființe dependente.

100. Nietzsche, Fr., *Dincolo de bine și de rău. Preludiu la ofilosofie a viitorului,* Ed. Humanitas, București, 1991, p. 125.
101. Nietzsche, Fr., *Despre genealogia moralei,* Ed. Echinox, Cluj-Napoca, 1993, p. 29, s.a.
102. Bernea, E., *îndemn la simplitate,* Ed. Anastasia, București, 1995, pp. 15-16, s.n.
103. Vezi Ferriere, Ad., *Școala activă,* E.D.P., București, 1973, p. 175.
104. Vezi Ortega y Gasset, J., *Studii despre iubire,* Ed. Humanitas, București, 1995, p. 87.

Reiese, deci, că omenirea poate fi recuperată și reașezată într-o altă ordine culturală decât aceea în care ea se așează în mod spontan, nereflexiv, tradițional.

Niciodată o societate deschisă nu și-a pierdut șansa „redeschiderii", niciodată dominația masei n-a fost absolută pentru că n-a putut și nu poate fi absolută: ea este mereu evaluată, înfruntată, contestată; se găsește mereu sub tirul raționalității, reflexivității, în obiectivul omului critic și conștient de limitele sale, liber, distins, cultivat. Nu există și nu va exista niciodată vreun motiv „pentru ca toate existențele oamenilor să fie construite după un singur model sau după un număr mic de modele. Dacă un om, apreciază J.St. Mill, posedă, într-o proporție cât de cât acceptabilă, experiență și bun-simț, atunci felul său propriu de a-și aranja existența este cel mai bun, nu pentru că ar fi *în sine* cel mai bun, ci pentru că este *al său* propriu"[106].

Luând drept criteriu raportarea la sine a oamenilor, Ortega y Gasset împarte umanitatea în două categorii:

a) într-una intră acei indivizi pentru care a trăi înseamnă a fi în orice clipă ceea ce sunt deja, fără a concepe și a face vreun efort de autoperfecționare, plutind în viață ca niște geamanduri în derivă;
b) în cealaltă, acei indivizi care, conștienți de imperfecțiunea lor, cer mai mult de la ei decât de la ceilalți, aceia care-și îngrămădesc unele peste altele îndatoriri și dificultăți[107].

105. Vezi Jaspers, K., *op. cit.,* pp. 232-233.
106. Mill, J.St., *op. cit.,* pp. 87-88, s.a.
107. Vezi Ortega y Gasset, J., *Revolta maselor,* Ed. Humanitas, București, 1994, p. 45.

Posibilitatea și șansa menținerii deschiderii societății (sau a redeschiderii ei) ține, evident, de existența și lucrarea celei de-a doua categorii. De ce?

în primul rând, pentru că omul onest, nobil, elevat acționează datorită unui mobil lăuntric, ce ține de respectarea propriei demnități. Prin urmare, dacă viața omului mediocru este inertă, sterilă, viața omului nobil este productivă, întemeiată pe efort. Viața lui este sinonimă cu *o viață de eforturi, mereu preocupată de autodepășire,* „de înălțare a ceea ce este spre ceea ce se propune ca datorie și exigență" [108], *ea este, deci, definită prin exigență și obligații, și nu prin drepturi.*

Omul onest, distins, *știe că nimic omenesc nu există fără efort omenesc.* „A trăi după plac, spunea Goethe, înseamnă a trăi ca un plebeu ; nobilul aspiră la ordine și la lege" [m]. Superioritatea scopurilor și intensitatea efortului dau măsura nobleței.

Știind că a fi om înseamnă a fi insuficient, înseamnă să aspiri și să nu fii gata niciodată (vezi Adler, Bachelard, Dewery, Keyserling, Ortega etc), știindu-se, deci, nedesăvârșit și neajungând vreodată să se creadă desăvârșit, omul-onest:

- cere mereu mult mai mult de la sine decât este și decât poate face la un moment dat al experienței sale ;
- este, întotdeauna, mai exigent cu sine decât cu ceilalți[n0].

Pe scurt, *își dezvoltă ochiul interior, îl ține mereu deschis,* acumulează, crește.

El *trăiește într-o permanentă tensiune,* nemulțumit, mirat, interogativ. El este cel care *trăiește într-o servitute esențială,* fără să considere necesitatea de a urma o instanță superioară (adică, sporitoare) ca o opresiune[111].

în al doilea rând, șansa menținerii deschiderii societății (sau redeschiderii ei) ține de omul nobil, onest, pentru că el opune ordinii care îl oprimă (îl fărâmițează, îl descompune, îl anihilează), dreptul de a nu fi

108. Vezi *Idem,* p. 87 și p. 91.
109. Vezi în *Idem,* p. 89.
110. „Individul de elită, scrie Ortega, nu este pretențiosul care se crede superior celorlalți, ci cel care este mai exigent cu sine decât cu alții, chiar dacă aceste aspirații superioare nu ajung să se realizeze în el" (vezi *Idem,* p. 45).
111. Vezi Ortega y Gasset, J., *op. cit.,* p. 85.

oprimat dincolo de ceea ce poate admite/accepta. *El este omul revoltat,* analizat de A. Camus"[2].

în al treilea rând, pentru că *omul nobil* (sau „aristocratul",„seniorul", de care vorbește Keyserling) *este neinvidios.* El poate îngădui și îngăduie și celorlalți să se afirme: nu-1 deranjează și nu-1 poate deranja afirmarea acestora"[3]. El știe și înțelege că, așa cum el are dreptul și simte nevoia să-și exprime individualitatea, tot astfel oricare alt om are dreptul și nevoia să și-o exprime pe a sa : *CĂ fiecare are dreptul la constituirea și afirmarea propriei unicități.*

în al patrulea rând, pentru că *omul nobil, onest este un om liber. El este omul libertății mari, generoase, prolifice,* opusă resentimentului, fricii și vulgarității. El acceptă confruntarea cu realitatea, trăiește cu intensitate, activitatea interioară nu încetează niciodată, *este pe deplin treaz.* Omul nobil are simțul identității și valorii sale, are încredere în sine, distinge între autentic și inautentic, dintre aparență și substanță. El acceptă paradoxul după care fiecare dintre noi este lucrul cel mai important din univers, dar, în același timp, tot atât de insignifiant ca o muscă sau ca un fir de iarbă. Tolerează incertitudinea și acceptă nesiguranța în limite raționale, ceea ce nu-1 împiedică să creadă în valoarea ideilor și a sentimentelor noastre. își transformă singurătatea în productivitate și poate trăi în spiritul dragostei, rațiunii și credinței, respectă viața sa și a celorlalți[114], are sentimentul comuniunii sociale"[5], trăiește cu franchețe, deschis[116], în întâmpinarea evenimentelor.

Dacă acceptăm că *maturitatea* presupune:

- realizarea propriilor potențialități personale ;
- o participare autentică a persoanei în câteva sfere semnificative ale efortului uman;

112. Vezi Camus, A., *Omul revoltat,* RAO International Publishing Company, București, 1994, p. 219.
113. Vezi Keyserling, H., *op. cit.,* p. 190.
114. Vezi Fromm, E., *op. cit.,* pp. 201-202.
115. Vezi, în acest sens, lucrările lui A. Adler.
116. Nietzsche, Fr., *Despre genealogia moralei,* Ed. Echinox, Cluj-Napoca, 1993, p. 29.

- extensiunea eului;
- a nu constitui o povară sau o nenorocire pentru alții, nici a nu le stânjeni libertatea în găsirea propriei identități;
- toleranță și structură de caracter democratică, toleranță la frustrare, în condițiile în care „sentimentul securității nu este deloc absolut" ;
- a ști că personalitatea nu poate fi contrafăcută;
- a avea umor și „o formă oarecare de filosofie unificatoare a vieții" ;
- o imagine de sine relativ clară, în virtutea căreia individul „își poate reprezenta ce i-ar place să fie și ce ar trebui să facă ca individ unic și nu numai ca membru al tribului său sau ca fiu al părinților săi" [117] (G.W. Allport, 1981 și 1991), atunci putem spune *că omul nobil, onest, deschis este și se afirmă ca o persoană matură.*

Maturitatea este, după noi, *solventul cel mai sigur al dizolvării masei.*

6. Pare că apariția microprocesorului, a calculatorului și a televiziunii prin cablu, adică, cerința producerii, stocării și transmiterii rapide a informației, intensificarea comunicării au declanșat (în țările dezvoltate) și vor declanșa (în celelalte țări) trecerea de la societatea industrială la cea postindustrială, de la democrația modernă, reprezentativă, la cea post-modernă, în mozaic, de la gândirea și morala moderne la gândirea și morala postmoderne. Pare că viitorul ne rezervă o societate demasificată, debirocratizată, descentralizată, mult mai tolerantă, evoluând într-un ritm nemaiîntâlnit până acum.

a) Avansând spre economia suprasimbolică "[8], țările dezvoltate se dez-industrializează "[9]. Ele depind de constituirea infrastructurii electronice. Se trece de la economia bazată pe forța musculară la cea dependentă de puterea minții; accentul se mută de la producție la fazele preproductive și postproductive [12o].

117. Vezi Allport, G.W., *Structura și dezvoltarea personalității,* E.D.P., București, 1981, passim.
118. Vezi Toffler, A., *Powershift. Puterea în mișcare.* Ed. Antet, București, 1995, p. 31, 37, 38.
119. Vezi Naisbitt, J., *Megatendințe. Zece direcții care ne transformă viața,* Ed. Politică, București, 1989, p. 102.
120. Vezi Friedrichs, G., Schaff, A. (coord.), *Microelectronica și societatea,* **Ed. Politică, București, 1985, p. 197.**

Sursa centrală a economiei avansate devine cunoașterea. *Ritmul schimbării se accelerează. Inovația devine elementul vital al noii societăți.* Companiile se ofilesc și mor dacă nu pot crea un flux nesfârșit de produse și servicii noi. *Nevoia de inovație devine presantă, curentă,* încât firmele permit și cer angajaților *utilizarea capacității lor de inventivitate, creativitate, intuiție.* Nevoia și cerința de inovație încurajează și amplifică autonomia muncitorului. A trăi înseamnă, de acum încolo, „a tinde spre maximum de creativitate", consideră Servan-Schreiber[12'].

b) Totul, de la produse și stiluri de viață, până la tehnologii și mijloace de informare, devine tot mai eterogen. Se trece dincolo de producția de masă, la producția flexibilă, demasificată.

Procesul demasificării este accelerat de multiplicitatea mass-media însăși. *Se trece rapid de la mediul de informare cu opțiune redusă la cel de largă opțiune. Se deschide era opțiunilor multiple[112].*

Fiind lente, suprimând descoperirea, inovația și comunicarea spontane, dezmembrând informația orizontală pentru a o reasambla vertical [12\], împiedicând, deci, curgerea ei liberă, *birocrațiile încep să se clatine.* Schimbările în mare viteză pretind decizii la fel de rapide. Competiția necesită inovația continuă. Or, *birocrația* descurajează și viteza, și inovația; ea *nu ține pasul cu ritmul schimbărilor.*

Oamenii încep să abandoneze ierarhiile. în locul lor apare *„modelul rețelei de organizare și comunicare".* Neputința, indiferența sau încetineala sistemului ierarhic de a rezolva problemele societății, problemele cetățenești i-a determinat pe oameni să vorbească și să se consulte direct, în afara structurilor birocratice. *Structura de rețea pare să înlocuiască treptat sistemul instituțional birocratic.*

Rețele se dezvoltă acolo unde metoda ierarhică este incapabilă să asigure legăturile orizontale. Ele oferă ceea ce birocrațiile nu pot oferi niciodată : *legătura pe orizontală dintre oameni.*

Trecerea de la puterea verticală la cea orizontală, determinată de rețele, va elibera individul, anticipează Naisbitt. în timp ce ierarhiile produc

121. Vezi Servan-Schreiber, J.J., *Sfidarea mondială,* Ed. Humanitas, București, 1990, p. 16.
122. Vezi Toffler, A., *op. cit.,* pp. 337-343.

stress, tensiune, anxietate, dedublare, conformism, reţeaua încurajează comunicarea şi cooperarea, înlătura inhibiţia, iar oamenii tind să se educe unul pe altul[124].

Societatea post-birocratică este şi o societate descentralizată. Descentralizarea înseamnă mai multe posibilităţi şi mai multe şanse de alegere pentru individ şi grupurile de indivizi. Mulţi oameni se decid să renunţe la căile tradiţionale ale asistenţei instituţionale în favoarea colaborării cu oameni ca ei, care au rezolvat sau încearcă să (-şi) rezolve aceleaşi probleme/dificultăţi, încetul cu încetul, oamenii ajung să se desprindă de dependenţă instituţională colectivă, învăţând să se încreadă şi să se bizuie pe ei înşişi. Se dezvoltă şi se amplifică, astfel, *tendinţa spre autoajutorare ; se trece de la ajutorul instituţional la ajutorul mutual*[11]*. Noua atmosferă a autoajutorării (în cele mai variate probleme de viaţă) facilitează diversitatea, francheţea, contactul şi colaborarea directe, rezolvarea operativă, satisfacţia, sentimentul utilităţii.

c) Se produc mutaţii şi în lumea culturii, a gândului şi a moralei. Asistăm la apariţia unei multitudini de ideologii, doctrine, concepţii, semnificaţii, fiecare „inflamându-şi aderenţii cu viziunea sa singulară asupra realităţii" [126]. Se derulează *un proces de eliberare a diferenţelor,* cum se exprimă G. Vattimo[127].

Consensul devine tot mai greu de găsit. Tensiunea culturală şi mişcarea ideilor cresc. *Totul trimite la un respect al diferenţelor şi la o conştiinţă a pluralităţii.* Accentul este pus pe dezacord; a devaloriza şi a exclude eterogenul din cultură devine o eroare[128]. *Toleranţa riscă, însă, să derapeze în indiferenţă.*

Din punct de vedere filosofic, demasificarea determină *apariţia gândirii slabe* (cum o numeşte Vattimo), un mod de reflecţie (pe care-1 originează

123. Vezi *Idem,* p. 176.
124. Vezi Naisbitt, J., *op. cit.,* p. 294.
125. Vezi *Idem,* pp. 199-200 şi p. 223.
126. Vezi Toffler, A., *op. cit.,* p. 256.
127. Vattimo, G., *Societatea transparentă,* Ed. Pontica, Constanţa, 1995, pp. 13-14.
128. Vezi *Postmodernismul. Deschideri filosofice* (ediţie îngrijită de Codoban, A.), 1995, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, p. 102.

la Nietzsche şi Heidegger) aflat în opoziţie directă cu *gândirea tare* (specifică perioadei moderne), *o gândire care domină, impune, universală, atemporală, agresiv egocentrislă, intolerantă faţă de orice pare a o contrazice*[129]; acum, logica lui „ori... ori" lasă drum liber logicii lui „şi... şi". Cultura postmodernistă adoptă o atitudine mai flexibilă, mai interpretativă şi mai conştient „dialogică" [13°].

în această situaţie explozivă, de *irezistibilă pluralizare*[''']*,* societatea trece, după Lipovetsky, în perioada ei postmoralistă, a unei etici slabe şi minimale, „fără obligaţie şi sancţiune" (cum se exprima, odinioară, Guyau). Aceasta înseamnă că în „societatea postdatoriei" spiritul virtuos şi rigorist nu dispare ; el nu mai este însă socialmente preponderent"[2].

Domnia consumului şi a publicităţii dă sensul fundamental al culturii postmoraliste : „acolo unde era beatificată măreţia de a te învinge, scrie Lipovetsky, acum erotismul la îndemâna oricui, comodităţile confortului, forţa de şoc a publicităţii". Stimulând în permanenţă valorile bunăstării individuale, era consumului de-masificat descalifică formele rigoriste şi disciplinare ale obligaţiei morale, slăbeşte legitimitatea formelor de constrângere autoritară (în numele unui sistem moral unic), pe cea a normelor victoriene, a îndemnurilor inflexibile şi solemne, pentru a se situa în favoarea fericirii şi autonomiei individuale[133]. Ceea ce trece pe primul plan este dreptul egocentric de a nu suferi, de a dispune liber de propria viaţă.

îşi face ioc tot mai mult *cultura neoindividualistă*: *cultura gestiunii integrale a propriei persoane*: „domnia pragmatismului individualist o înlocuieşte pe cea a idealismului categoric, criteriile respectului faţă de sine au intrat în ciclul mobil şi nedeterminat al personalizării, al psihologizării, al operaţionalizării" [134].

într-o *era hedonistă şi hipercompetitivă* nu mai privilegiem voinţa pură, impersonală, distantă; este nevoie de „pasiunea schimbării, de gustul

129.Apud. Călinescu, M., *Cinci feţe ale modernităţii,* Ed. Univers, Bucureşti, 1995, p. 227, s.n.
130. Vezi *Idem,* p. 237.
131. Vezi Vattimo, G., *op. cit.,* pp. 10-12.
132. Lipovetsky, G., *Amurgul datoriei,* Ed. Babei, Bucureşti, 1996, pp. 58-59.
133. *Idem,* p. 62, p. 64.
134. *Idem,* p. 97.

inițiativelor, al riscului și al experimentărilor ultrarapide"; trebuie făcut loc pasiunii pentru invenție, emoției dinamismului, entuziasmului comunicării deschise; *orice act trebuie să devină semn de inițiativă și de implicare a persoanei*[135].

Momentul ce sacraliza voința pură a trecut, susține Lipovetsky. Aceasta nu înseamnă că voința și efortul nu mai au credit social, ci că sunt tot mai puțini cei care cred într-o educație disciplinar-rigoristă a voinței; priza acestora la discipoli se dovedește tot mai slabă, iar insistența asupra ei le poate compromite acestora însăși creșterea (formalism, ipocrizie, ură, închidere în sine, egoism etc.) *Pedagogiile austere ale voinței cedează întâietatea pedagogiilor comunicaționale ale inițiativei, ale autonomiei, ale dezvoltării personale*; nu mai atribuim prima apreciere efortului anevoios, supunerii categorice, ci *implicării de sine și capacității de a se forma.*

Chiar dacă autorul *Amurgului datoriei* sesizează deplasarea multor accente produse de era postdatoriei, credem, totuși, că tenacitatea și autodeterminarea, consecvența (rațională) cu sine nu sunt în opoziție și nu împiedică inițiativa, implicarea, capacitatea autoafirmării, deschiderea la schimbare și comunicare; dimpotrivă, le dă vigoare.

Prin urmare, credem că o pedagogie a libertății nu le poate nici exclude, nici evita.

Din cele arătate până acum, a trage concluzia că între societatea postmodernă și barbarie nu este nici o diferență ar dovedi o gravă confuzie. „Cultura individualistă contemporană nu este sinonimă cu barbaria" [136]. A spune că societatea postmoralistă este hedonistă nu înseamnă că ea este abandonată spiralei dezlănțuite a plăcerilor și nici că plăcerea captează toate energiile și intențiile, nu înseamnă că orice model coercitiv a fost înlăturat. în fond, consideră Lipovetsky, „cultura fericirii nu poate fi concepută fără un întreg arsenal de norme, de informații tehnice și științifice care îndeamnă la efort permanent de autocontrol și de supraveghere de sine". „A-ți menține forma, continuă autorul *Amurgului datoriei,* a lupta contra ridurilor, a avea grijă să ai o alimentație sănătoasă, a te bronza, a-ți păstra silueta, a te relaxa", înseamnă că fericirea individuală

135. *Idem,* p. 141.
136. *Idem,* p. 107.

nu poate fi separată de „efortul de dinamizare, de întreținere, de gestiune optimă a persoanei". Obținerea fericirii personale nu se (mai) limitează la consumul demasificat; ea este de natură activă, constructivistă ; „nu mai este vorba, ca altădată, de a ne domina la modul ideal pasiunile, ci de a optimiza potențialul de care dispunem; nu acceptarea resemnată a trecerii timpului, ci tinerețea veșnică a trupului", nu îndestularea copleșitoare și paralizantă, ci refacerea potentelor. Etica postdatoriei dă naștere unor noi imperative (tinerețe, sănătate, suplețe, formă, sex) ale autoconstrucției. fără îndoială personalizate, dar creând o stare de hipermobilizare și reciclare permanentă[137].

Deși sunt mai puțin moralizatoare, mai puțin drastice, mai puțin sigure de ele, regulile nu încetează să organizeze și să structureze raportul social față de senzualitate[138].

în prezent, în aceste vremuri de trecere, de căutări și de reconsiderări, *în societate se confruntă două tendințe antinomice ale individualismului*, confruntare de care depinde soarta și evoluția societății postindustriale :

- Una stimulează plăcerile imediate, fie că sunt legate de consum, distracție sau sexualitate. Este un individualism inadaptat, surescitat, fără viitor. Este individualismul fiecăruia pentru sine și al devizei „după mine potopul! " în cazul acestei tendințe, hedonismul exprimă și accentuează *cultul individualist al prezentului,* descalifică valoarea muncă, contribuie la desocializarea, destructurarea și marginalizarea pronunțată a individului; este un hedonism neînfrânat și depersonalizam. în termeni etici, este vorba de *individualismul iresponsabil.*
- Cealaltă privilegiază gestiunea „rațională" a timpului și a corpului, „profesionalismul" în fiecare lucru, obsesia excelenței și a calității, a sănătății și igienei. Hedonismul se asociază cu autoproducția narcisică igienică și sportivă. Este un hedonism prudent și integrator. Individualismul este integrat și autonom, preocupat să gestioneze, atașat de reguli morale, de echitate, de viitor. în termeni etici, este vorba de *individualismul responsabil*[139].

137. Vezi *Idem, pp.* 66-67.
138. Vezi *Idem, p.* 94.
139. Vezi *Idem,* pp. 23-24, pp. 67-68.

în opinia lui Lipovetsky, sarcina cea mai importantă a societății democratice, a culturii este aceea de a provoca reculul individualismului iresponsabil, de a gândi condițiile politice, sociale, antreprenoriale, școlare capabile să susțină progresul individualismului responsabil. în acest context, autorul consideră necesar *„să reabilităm inteligența în etică",* inteligență care nu prescrie abolirea intereselor personale, ci modelarea lor, care nu reclamă eroismul dezinteresului, ci căutarea unor compromisuri rezonabile, a unei „drepte măsuri", adaptate împrejurărilor și oamenilor așa cum sunt[140].

Se prefigurează o etică bazată pe dialog, contextuală, *o etică a responsabilității,* orientată spre căutarea unui echilibru între eficacitate și echitate, între profitul individual și cerințele celorlalți.

Concluzii

Experiența de până acum a omenirii a dovedit că societatea deschisă, democratică nu se realizează de la sine. Legitățile, normele și valorile vieții cotidiene, mediocre, la fel de imperturbabil și de sigur se pot impune precum legile naturale (chiar dacă știm că sunt diferite) încât, în fond, o pot închide.

De asemenea, cât timp democrația impune *domnia numărului,* mai mult sau mai puțin tacit, facilitând conformismul, masificarea, manipularea, societatea deschisă se află riscant de aproape de societatea închisă.

Domnia numărului a însemnat - cel puțin, până acum - domnia omului mediu, omului-masă. Omul-masă este omul infantil, autosuficient. El își barează accesul la libertatea mare, sporitoare, autoedificatoare, inepuizabilă; rămâne la stadiul libertății mărunte, oarbe, haotice, epuizabile, ruinătoare. Omul-masă este omul care își caută siguranța și confirmarea în reacția celorlalți.

Pentru că există, totuși, nevoia omului de a se simți individual, ea este satisfăcută prin *preocuparea pentru diferențieri exterioare,* pe cât de minore, pe atât de trecătoare, pe cât de frivole, pe atât de zgomotoase.

140. *Idem,* p. 26, s.n.
141. Vezi Forster, Fr. W., *Educația cetățenească a tineretului și adulților,* Ed. Minerva, București, 1914, p. 90.

Credem că ideea lui Forster rămâne încă valabilă: oamenii cedează imboldului mediocrității datorită lipsei unei „îngrijiri lăuntrice" reale[141]. Or, societatea democratică presupune oameni maturi. Dacă este lăsată la voia întâmplării, dezvoltarea omului se dovedește neputincioasă în fața dorințelor primare. Deoarece instanța rațiunii se dezvoltă treptat, iar prin educație este stimulată și sprijinită forța coordonatoare a spiritului, a instanțelor valorice, dezvoltarea omului reclamă educație[142]. Oriunde a fost realmente prezentă, educația a înlăturat spiritul mediocru. înțeleasă într-un anumit sens (pe care-l vom prezenta în paginile ce urmează), ea poate susține trecerea individului de la libertatea mică, dată, la libertatea mare, cucerită, de la infantilism, la maturitate. Pe scurt, prin educație, individul poate evita încremenirea în infantilism.

Chiar dacă se anunță ca demasificată, debirocratizată, descentralizată, prin intensificarea comunicării orizontale, societatea postmodernă nu exclude și nu poate exclude educația, deoarece :

- Individul se vede nevoit să facă față fluxului informațional. Pentru că într-o societate dominată de informație nu sunt excluse situațiile de poluare informațională, *capacitatea individului de a face ordine în haosul informațional* (real sau aparent), de a controla informațiile prin selecție, ierarhizare, prelucrare, de a identifica și elimina elementele irelevante, erodate sau inutile[143], *devine o trăsătură necesară,* fără de care nici nu s-ar putea pune problema libertății lui.
- Individul se vede nevoit *să facă față angoasei, fragilității sale emoționale, psihologice.* în era neoindividualistă, în contextul în care fiecăruia i se recunoaște autonomia, fragilitatea emoțională a persoanelor crește; ea este generatoare de stress și de anxietate cronică[144].
- Omul se află în fața a două orientări/tendințe ale individualismului: individualismul responsabil, organizator și cel iresponsabil, dezorganizator. Prin educație, se încearcă încurajarea primului și inhibarea, descurajarea celui de-al doilea.

142. Vezi Geissler, E.E., *Mijloace de educație,* E.D.P., București, 1977, p. 23.
143. Vezi Servan-Schreiber, J.J., *op. cit.,* pp. 56-57.
144. Vezi Lipovetsky, G., *op. cit.,* p. 83, 102.

- Omul se vede nevoit să răspundă creativ, dinamic la solicitările profesiunii sale. Gustul implicării şi al iniţiativei, pasiunea schimbării, dinamismul şi comunicarea deschisă devin trăsături fireşti ale oricărui membru al societăţii postmoderne.
- Demasificarea ar putea rămâne doar la nivelul aspectelor, problemelor, opţiunilor neesenţiale, de suprafaţă.

Aşadar, elaborarea unei pedagogii a libertăţii este binevenită. Ea favorizează, susţine şi întăreşte o implicare mai de fond a omului în viaţa lui. Ea ar duce la *restrângerea infantilismului social şi, în aceeaşi măsură, la stimularea proceselor maturizării umane.* S-ar putea, astfel, tinde spre acea unică democraţie demnă de om: aceea realizată între egali nu la nivelul de jos, (vizată de omul masă, al satisfacerii cerinţelor naturale, al uniformizării spirituale, al primitivăţii), ci la cel de sus[145] (al posibilităţii fiecăruia de a *creşte,* de a se îmbogăţi spiritual şi a-şi exprima originalitatea, ceea ce are mai autentic uman).

145. Vezi Keyserling, H., *op. cit.,* p. 83.

Capitolul II

Pedagogia românească interbelică şi problema libertăţii în educaţie

1. Problema libertăţii în educaţie a fost constant prezentă în pedagogia românească interbelică.

Sub influenţa pedagogiei universale, rezonând cu noile curente care apăreau şi se dezvoltau în literatura dedicată educaţiei, pedagogii noştri s-au raportat întotdeauna la ele, precizând limitele şi modul în care eie puteau să fie aplicate la şcoala românească.

Alături de problema idealului educaţional, de cea a armoniei sociale, a individualităţii şi localismului, a problemei personalităţii, a educaţiei naţionale, gândirea pedagogică românească interbelică a făcut din problema libertăţii individuale în educaţie o preocupare constantă, serioasă[1].

Chiar dacă fac dese referiri la concepţia lui E. Durkheim, pedagogii noştri interbelici n-o preiau necritic. Cu toate că majoritatea au o autentică deschidere socială, deschidere fără de care, de altfel, nu s-ar putea vorbi despre educaţie, totuşi ei rămân la o anumită distanţă faţă de ideile celebrului sociolog francez. între altele, C. Narly nu împărtăşeşte ideea relaţiei de subordonare directă, automată a individului faţă de cerinţele şi idealurile societăţii, chiar dacă demonstraţia gânditorului francez are o elevată ţinută ştiinţifică. C. Narly nu este de acord, de exemplu, că fericirea societăţii ar duce în mod automat la fericirea individului. El observă că, aşa cum concepe Durkheim educaţia, ea ar face din individ unealta societăţii, concluzie cu care nu este de acord.

1. Atunci când nu au evitat o asemenea problemă, preocupările pedagogiei postbelice româneşti i-au acordat puţin spaţiu (considerabil mai puţin decât pedagogii noştri interbelici); ea a fost tratată în limitele ideologiei impuse de regimul politic.

Pedagogul român nu rămâne numai la critica sociologului francez, ci își formulează propriul punct de vedere; oricine aprofundează problema își va da seama că există - precizează Narly - ,.un anumit grad de independență față de societate la care individul are dreptul și că există o anume fericire pur individuală care n-are nimic de-a face cu societatea și care trebuie lăsată tuturora, ba chiar trebuie să-i ajutăm pe toți să și-o câștige, bineînțeles, neatingând dreptul la fericire a celorlalți membri ai societății, totuși independent de ei"[2].

Din aprecierea formulată de Narly deducem următoarele :

- Libertatea societății nu se confundă și nu se poate confunda cu libertatea indivizilor săi; este contestată, prin ui mare, fatalitatea socială și istorică.
- Se desprinde ideea că fiecare individ are dreptul la manifestarea propriei sale libertăți.
- Mai mult chiar, că fiecare individ in virtutea dreptului pe care-1 are - trebuie ajutat, stimulat, angajat să-și cîștige propria libertate.
- Manifestarea libertății fiecărui individ să nu afecte/e fericirea semenului său, decât, eventual, în sensul amplificării ei.
- încrederea pedagogului nostru în disponibilitățile individului de a-și cuceri și manifesta libertatea și de a ține seama - totodată - de aspirația la fericire a celorlalți.
- Libertatea indivizilor se manifestă numai în societate, adică, numai participând la viața comunității, printre semeni.

O asemenea concepție este împărtășită - cu nesemnificative diferențe - și de I. Găvănescul, G.G. Antonescu, I.C. Petrescu, LI. Gabrea. între toți însă, profesorul **de** la **Cernăuți se** ocupă mai pe larg, în opera lui, **de** problema **libertății** și **a sensului ei în** educație.

Dacă educația **nu urmărește să se** transforme în dresură, iar pe oameni să-i transforme în **animale, atunci** ea, ca „influențare intenționată", **nu-i** poate răpi **individului libertatea. Mai mult,** susține Narly, în măsura în **care** educația înseamnă **„introducerea** indivizilor în cultură și civilizație", **cultura și civilizația constituind „tocmai** produsul libertății omenești", **ea nici**

2. **Narly, C,** ***Educație și ideal,*** **Ed.** Casei Școalelor, București, 1927, pp. 29-30.

nu s-ar putea îndrepta împotriva a ceea ce-i stă ca esență, însuși generatorul culturii: libertatea individuală[3].

Presupunând spontaneitate în acțiuni, inițiativă, libertatea „se opune receptivității sclavice și mecanice", pasivității[4]; ea presupune acțiune potrivit cu direcția imprimată de forța interioară a individului[5].

Nu se poate vorbi însă, de o libertate absolută, adică de manifestarea neîngrădită a forței interioare a individului.

a) Mai întâi, pentru că fiecare poartă în sine „o anumită predestinare", crede Narly. ce ține de structura psihică particulară[6], de ceea ce i-a fost dat individului prin naștere și care-i delimitează individualitatea. Sub amenințarea eșecului sau a unei vieți de rutină, o asemenea limită nu poate fi încălcată sau ignorată.

Rezultă, prin urmare, că a ne manifesta „în sensul cei mai pur al legii noastre individuale", în conformitate cu originalitatea noastră specifică, devine, după Narly, singura posibilitate rațională pentru a ne îndeplini menirea[7]; de asemenea, rezultă că educația va ține seama și va cultiva fiecăruia, în primul rând, predispozițiile sale[8].

b) în al doilea rând, nu se poate vorbi de o libertate absolută, pentru că omul trăiește în colectivitate. Fiecare libertate individuală o limitează și o delimitează pe cealaltă. Sensul educației nu poate fi numai acela de a asigura maxima dezvoltare a originalității sale specifice, ci și acela de a asigura armonizarea libertăților individuale. Educația ar avea rolul unui agent de circulație, adică r>e acela de a îndruma pe fiecare în sensul dezvoltării individualității, potrivit înzestrării sale ereditare, pe de o parte.

3. Vezi *Idem,* p. 167.
4. Narly, C, *Pedagogia generală,* Ed. Cultura Românescă, S.A.R., București, 1938, p. 407.
5. Narly, C, *Educație și ideal,* Ed. Casei Școalelor, București, 1927, p. 164.
6. Vezi *Idem,* p. 76.
7. Prin modul cum înțelege libertatea, C. Narly se află în preajma ideii lui Fichte, pentru care „puterea de manifestare conform propriilor legi ale individualității" ar însemna însăși libertatea (vezi Narly, C, *Pedagogia generală,* Ed. Cultura Românească, S.A.R., București, 1938, p. 138).
8. Narly, C, *Pedagogia socială și personalitatea,* Ed. Casei Școalelor, București, 1928, p. 29.

şi pe acela de a supraveghea armonizarea libertăţilor individuale existente, pe de altă parte. în concepţia profesorului de la Cernăuţi, nu există libertate acolo unde nu există armonie ; unde dispare armonia, dispare şi libertatea; prin urmare, numai prin păstrarea (sau recuperarea) armoniei poate fi păstrată (sau recuperată) libertatea individuală. De aceea, „pentru această armonizare care coincide cu manifestarea adevăratei libertăţi, educaţia are dreptul să intervină activ, sprijinind şi înăbuşind anumite porniri şi manifestări" [9], precizează Narly.

Libertatea individuală poate fi asigurată şi apărată nu prin asigurarea şi apărarea libertăţii individuale însăşi, ci veghind ca armonia socială să nu fie încălcată. A impune limite în numele armoniei nu înseamnă o ştirbire a ei; căci orice manifestare a libertăţii care lezează manifestarea altei libertăţi îşi anulează singură condiţia de a se mai manifesta.

Aşadar, aceste inevitabile restricţii impuse libertăţii îl protejează pe individ şi îl previn de pericolul pierderii propriei libertăţi. „Educaţia, susţine Narly, prin intervenţia ei, prin înăbuşirea unor tendinţe şi sprijinirea altora nu face decât să reintegreze pe om în libertate, să-i redea libertatea pe care a pierdut-o sau era pe cale s-o piardă" [10].

Decurge că libertatea individuală se poate exprima numai în limitele acceptate de armonia socială, ea fiind subordonată necesităţii realizării şi respectării ei. Numai aşa îşi poate asigura posibilitatea de a fi.

Tentativa libertăţii individuale de a încălca cerinţele armoniei sociale este sinucigaşă. Educaţia va preveni o asemenea evoluţie. încă de la început, individul va fi obişnuit să respecte suveranitatea armoniei, decât să resimtă, mai târziu, frustrările impuse de ea. „Educaţia, deci, conchide Narly, respectând libertatea omenească la fiecare individ în parte, trebuie să respecte în acelaşi timp şi libertatea totalităţii şi trebuie să deprindă pe individ cu acest respect" [11].

Rezultă că educaţia poate să ofere şi să respecte libertatea individuală numai dacă este preocupată, simultan, de asigurarea şi menţinerea armoniei sociale.

9. Narly, C, *Pedagogia generală,* Ed. Cultura Românească, S.A.R., Bucureşti, 1938, p. 147.
10. *Idem,* pp. 147-148.
11. *Idem,* p. 148.

c) în al treilea rând, nu poate fi vorba de o libertate absolută, pentru că libertatea individuală nu înseamnă absenţa oricărei determinări. Dimpotrivă, ea presupune o ierarhie interioară a valorilor, o determinare potrivit cu chemarea fiecăruia, o anumită disciplină. Desluşirea propriei chemări, a propriei vocaţii nu este deloc uşoară. Ea presupune „migăloasa ucenicie în cadrul valorilor conformiste", scrie Narly, adică, înţelegem noi, în preajma valorilor consacrate şi recunoscute de societate, validate şi asimilate de cultura universală şi naţională. Prin urmare, „pentru a ajunge la libertate, trebuie un efort susţinut în cadrul acestor valori, ceea ce ne prilejuieşte disciplina. Apoi - continuă Narly - de îndată ce am început să ne manifestăm creator, disciplina înseamnă efort susţinut în cadrul ierarhiei interioare, înseamnă, deci, libertate" [12].

Nu putem vorbi de libertate individuală fără disciplină. Ea presupune două momente : primul, migăloasa şi consecventa ucenicie înlăuntrul lumii valorilor deja existente în cultura şi viaţa unei societăţi; al doilea, efortul creator, coordonat şi controlat de ierarhia (valorică) interioară: respectiv, efortul creator în marginea valorilor asimilate şi a principiilor morale acceptate.

Pe scurt, libertatea individuală presupune ordinea interioară, determinismul spiritului[13].

d) Există şi o a patra limită în calea realizării libertăţii absolute. Fiecare om în parte, crede Narly, este înzestrat cu „instinctul perfectibilităţii" ; el cere fiecăruia propria desăvârşire[14]. Prin urmare, fiecare individ îşi va dori propria desăvârşire. Ca şi în cazul asigurării armoniei sociale, limita constă în cerinţa „respectării şi ajutorării celorlalţi în procesul lor de realizare, de desăvârşire" [15].

12. *Idem,* p. 407.
13. Ca majoritatea marilor noştri gânditori interbelici, Narly a aderat şi cultivat ideile lui Kant (inclusiv cele despre libertate). El a apreciat, totodată, ideile lui N. Hartmann despre libertate, cuprinse în lucrarea *Ethik,* Berlin und Leibzig, 1926 (vezi Narly, C, *Pedagogia generală,* Ed. Cultura Românească, S.A.R., Bucureşti, 1938, pp. 133-140).
14. Vezi *Idem,* pp. 237-238. în acelaşi instinct credea şi profesorul Şt. Bârsăneşcu (vezi, în acest sens, *învăţătorul român contemporan şi destinul neamului,* Tipografia Alex. Ţerek, Iaşi, 1939, p. 7).
15. *Idem,* p. 236.

In tendința fiecăruia de perfecționare și autddesăvârșire nu se poate încălca dreptul celuilalt de a-și urma același instinct. Propria noastră desăvârșire ar fi compromisă, imorală dacă s-ar realiza prin descurajarea sau stoparea altei dorințe de desăvârșire și autoperfecționare. De aceea, s-ar părea că libertatea fiecăruia depinde de libertatea celuilalt, că șansa de a ne perfecționa depinde de măsura în care lăsăm și celorlalți șansa desăvârșirii; mai mult. în măsura în care participăm la desăvârșirea altora. Sprijinul și încurajarea desăvârșirii unui individ implică, totodată, și desăvârșirea celor care o sprijină și o încurajează. Pentru Narly, „libertatea și desăvârșirea sunt noțiuni corelative"[16]. Mai multă desăvârșire înseamnă mai multă libertate, iar mai multă libertate înseamnă o mai profundă posibilitate de (auto)perfecțiune, fie prin sine, fie ajutând pe altul/alții, fie cu ajutorul altuia/altora.

în pedagogia românească interbelică, libertatea individuală presupune, cel puțin, următoarele componente :

- A trăi și a acționa liber înseamnă a trăi și a acționa conform voinței individuale. Problema libertății este problema autodeterminării.
- Dar a trăi și a lucra liber mai înseamnă și a trăi și a lucra *„conform unor motive venite din reflexiune,* din judecată, din raționament, din combinări de reprezentări sau idei, iar nu impulse senzaționale și percepționale", cum se exprimă I. Găvănescul. Așadar, libertatea individuală constă tocmai în dominarea ființei naturale de către ființa spirituală, mai bine-zis, ea este viața trăită conform rațiunii, iar nu sub imperiul „impulsiilor schimbătoare ale momentului"[n].

în fond, subliniază marii noștri pedagogi interbelici (între ei, Găvănescul, Narly, Antonescu), „în această putere de a se sustrage de la sugestiile și influențele excitațiilor actuale stă, ce e drept, superioritatea omului asupra celorlalte animale și superioritatea maturității asupra copilăriei și tinereții. Dar ea nu exclude, ci implică determinarea prin motive"[18]. Prin faptul că

16. *Idem,* p. 238.
17. Găvănescul, I. *Manual de instrucție și educație morală - pentru școlile secundare,* Ediția a III-a, Ed. Librăriei „Universala" Alcalay și Co., 1929-1930, p. 147.
18. *Ibidem.*

omul „își poate suspenda hotărârea și acțiunea până va cântări bine circumstanțele mișcărilor sale, eficacitatea mijloacelor și importanța țintei, el devine *liber* în comparație cu celelalte animale, care sunt jucăriile și sclavele momentului, ale impresiilor nemeditate". Prin aceasta însă, el, omul, nu se sustrage de la legea generală a voinței, ține să precizeze I. Găvănescul, adică „de-a evita durerea și de a căuta maximul unei stări de mulțumire"[19].

Așadar, rezultă că:

- cea de-a doua componentă (= ființa spirituală) constituie componenta cea mai importantă în analiza și manifestarea, ca atare, a libertății;
- libertatea și manifestarea ei autentică presupun, ca element esențial, de adâncime, prudența, stăpânirea de sine, respectiv, puterea „de-a ne sustrage de la influențele prezentului spre a lucra (și trăi - n.n.) conform unui ideal de viață, unui calcul de viitor"[20]. Așa și acum, putem constata că voința liberă e totuna cu voința rațională, de vreme ce ea presupune „a nu lua decizii în pripă, după impulsiile trecătoare ale senzațiilor, după o superficială considerație"[21].

2. în pedagogia românească interbelică, libertatea individuală nu poate fi separată de libertatea morală; libertatea individuală este înțeleasă ca libertate morală.

Libertatea presupune cu necesitate o anumită orientare, un sens. Fără sens, libertatea nu există; există doar iluzia ei, ca îngrămădire de gesturi haotice și fapte provocate de întâmplare. Iar cei care se lasă ademeniți de o atare iluzie, se închid în limitele unei palide prezențe în lume.

Orientarea libertății poate fi dată, fie de contextul imediat al vieții, fie de „norma suverană a legii morale", care deschide omului șansa realizării personalității[22]. Pentru pedagogii noștri, legea morală este cosubstanțială libertății individuale. Fără ea, libertatea nu are nici o șansă de împlinire a individului: „ea (legea morală - n.n.) nu este un ordin *arbitrar,* expansiunea voinței unei ființe oarecare; nu este un edict convențional, produs

19. *Idem,* p. 149, s.a.
20. *Idem,* p. 14.
21. *Idem,* p. 42.
22. *Idem,* p. 129.

al reflexiunii unuia sau deliberării mai multora; ci este, ca și legea naturală, *constatarea unui fapt,* a unor raporturi dintre om și societate, raporturi de natură a conserva societatea și a realiza buna ei stare"[23], consideră I. Găvănescul. Reper fundamental al libertății umane, legea morală sună astfel: „Lucrează în așa fel ca principiul activității tale să poată deveni regulă de activitate tuturor oamenilor, pentru binele general"[24], scrie I. Găvănescul. Ea mai poate fi citită și, deci, înțeleasă și astfel:

- Acțiunile tale să fie de așa natură ca, dacă oricare om ar face în aceleași împrejurări ca tine, să rezulte un spor de bine și de fericire pentru toți.
- Poartă-te astfel ca să contribui la împuținarea durerii în lume și la sporirea bunei stări în general.
- Caută-ți fericirea ta în a produce fericirea altora[25].

în concluzie, reamintind că manifestarea libertății unui individ nu se poate face în detrimentul libertății celorlalți indivizi ai grupului, ai comunității, rezultă:

- La scară individuală, libertatea nu se confundă și nici nu se intersectează pe vreo coordonată cu *voluntarismul* și viața pusă la discreția aparențelor.
- La scară socială, nu se confundă cu *anarhia* și escaladarea tacită și fără scrupul a luptei pentru putere. în fond, lupta pentru putere se dă în sfera iluziei, întrucât adevărata putere rezidă în muncă și creativitate; prin urmare, adevărata luptă nu constă decât în lupta cu tine însuți (cu comoditatea, cu imperfecțiunile, cu vanitatea etc).

Pe scurt, libertatea înseamnă *cârmuire de sine, a ști cum să te porți „față de înfățișarea durerii și față de ademenirile plăcerii".* Căci, sunt dureri „care înfruntate te duc la ținta urmărită de idealul vieții. Și sunt plăceri care, ascultate, te duc la prăpastie", scrie I. Găvănescul[26].

3. I. Găvănescul atenționa în *Manualul său de instrucție și educație morală* asupra pericolului de a ne pierde libertatea, ceea ce sugera datoria noastră de a ne-o apăra. „Orice tinde a nimici libertatea noastră, menționa acesta, trebuie înlăturat. Datoria noastră relativ la voință se rezumă în grija

23. *Idem,* p. 180, s.a.
24. *Idem,* p. 125.
25. Vezi *Idem,* p. 178.
26. Vezi *Idem,* pp. 13-14, s.a.

de a păstra libertatea ei. Voința este liberă atunci când ne hotărâm să acționăm sau să lucrăm conform *intereselor durabile* ale vieții noastre, în urma unei deliberări chibzuite"[27].

Referindu-se la aceeași problemă, C. Narly consemna în *Ideal și educație,* în 1927, că ne-au fost răpite și continuă a ne fi răpite multe libertăți. De aceea, opina autorul, „datoria noastră este de a veghea ca cel puțin libertatea noastră interioară în caracterul ei general omenesc, indiferent de loc și de timp, să ne rămână neatinsă"[28]. înțelegem, de aici, că:

- centrul nostru, cel mai rezistent și mai intim, este libertatea interioară. De aceea, ea presupune o forță (exterioară) pe cât de puternică, pe atât de inumană pentru a ne fi răpită;
- pierderea (adică, anularea) ei înseamnă totală anulare de sine ; o fatală prăbușire ;
- totuși, și libertatea interioară poate fi pierdută, dacă nu ne-o apărăm - și, deci, dacă nu ne-o cucerim - ori de câte ori ne este amenințată;
- fiind cea mai intimă formă de manifestare a libertății, ne-o putem refuza chiar noi înșine, într-o manieră mai mult sau mai puțin conștientă ;
- poate că celelalte forme ale libertății depind sau nu de individ, pentru a le deține și folosi; cert este însă că *depinde - cu siguranță - de el însuși dacă deține sau nu libertatea interioară.*

în esență, libertatea se pierde atunci când n-are un suport moral, sau - într-un sens mai tare - atunci când n-are ca reper legea morală.

în labirintul vieții există numeroase capcane în calea anulării libertății reale și a încurajării falsei libertăți. Enumerăm câteva:

- poftele, patimile și relele deprinderi (viciile). într-o astfel de ipostază, urmând etica stoică, I. Găvănescul recomandă a rezista poftelor. Rezistența se referă la respingerea lanțului „ce ni-1 prezintă un inamic amăgitor. A împuțina trebuințele este a ne emancipa, în același grad, din o robie, este a ne câștiga sau păstra libertatea". De aceea, „este prudent a ne interzice, *de la început, orice poftă sau acțiune care ar avea tendința să se transforme în patimă sau în viciu"*[29];

27. *Idem,* p. 39, s.n.
28. Narly, C, *Educație și ideal,* Ed. Casei Școalelor, București, 1927, p. 160.
29. Găvănescul I., *op. cit.,* p. 40, s.a.

- **hotărârile rapide,** nedeliberate sau, într-un context mai larg, trecerile pripite de la o hotărâre la alta sub pasiunea impresiilor și a îngrijorării (panicii) de moment[30];
- amânarea actului: „o voință își pierde repede libertatea dacă nu câștigă și tăria". Nemanifestându-și libertatea, individul se deprinde treptat cu „greutatea lanțului impus de actualitate", de încorsetările imediatului, trăind în potențialitate și cu gândul posibilității[31].

4. Dacă educația nu vrea să se transforme în dresură (sau să se confunde cu dresura), iar pe oameni să-i transforme în sclavi, atunci ea nu se poate realiza iară respectarea și încurajarea libertății individuale[32].

Foarte bun cunoscător al istoriei pedagogiei, G.G. Antonescu arată că, în problema raportului dintre educație și libertate, s-au confruntat două curente: curentul optimist și curentul pesimist.

a) *Curentul optimist (sau „educația nouă").* în contextul în care, în școală, se manifestă tendința de sufocare a individualității, printr-o educație și instrucție uniforme, mecanice, formale, acest curent are meritul de a fi formulat și semnalat problema. Principalii lui reprezentanți sunt: J.-J. Rousseau, E. Key, Decroly, Cousinet.

Omul - susține acest curent[33] - se naște bun de la natură; ar fi, deci, suficientă sprijinirea dezvoltării lui naturale, fără a opune vreo rezistență evoluției libere a individualității[34], care se dezvoltă în direcția binelui. Generația matură nu-și poate impune legile sale copilului: copilul este autoritatea supremă; el este astrul zilei. Școala este o adevărată distrugătoare de personalități: legi colective, sentimente colective, datorii colective

30. Vezi *Idem,* p. 39.
31. Vezi *Idem,* pp. 42-43.
32. „Educația se face cu tendința de a nu impieta libertatea individuală, fapt de care dresura nu ține seamă", scrie Narly (vezi *Educație și ideal,* Ed. Casei Școalelor, București, 1927, p. 30; de asemenea, și p. 36)
33. Cele două orientări sunt prezentate așa cum apar ele în viziunea lui G.G. Antonescu (vezi *Pedagogia generală,* Institutul Pedagogic Român, București, 1930).
34. Antonescu G.G., *Pedagogia generală.* Institutul Pedagogic Român, București, 1930, p. 493.

asupresc conștiința personală. „A trata pe copii - încă de la vârsta de 2-3 ani în grădinițele de copii - ca pe o turmă, care face aceeași muncă după același plan, nu înseamnă a educa oameni, ci numere", susține E. Key. Ea recomandă întărirea conștiinței morale individuale, care să ne sancționeze acțiunile.

în viziunea „educației noi", „ar trebui să fie nimicită din temelie școala actuală, al cărei rezultat este un creier uzat, nervi slabi, lipsă de originalitate, slăbirea simțului de observație, asuprirea tendințelor idealiste etc. Din t03te acestea rezultă omul lipsit de încredere în sine, sclav al mediului în care trăiește, ascultând mai mult de opinia publică decât de propria lui conștiință, pe scurt, un om lipsit de personalitate. Numai o educație organică, adică din lăuntru în afară, având drept normă însușirile individuale ale copilului" poate crea o generație superioară. Să nu le mai impunem, așadar, copiilor propriul nostru ideal, ci să-1 căutăm în sufletul lor și să-1 cultivăm.

Consecința ultimă : dezvoltarea liberă a individualității în vederea formării caracterului personal".

b) *Curentul pesimist (sau rigorist)* (al cărui nucleu teoretic se află în cultura germană). Premisa de la care pleacă este aceea că răul e înnăscut naturii omenești; prin urmare, opțiunea cea mai justificată ar fi o educație severă. Adevăratele caractere nu se pot forma decât printr-o educație severă, bazată pe supunere și stăpânire de sine. Rigoriștii susțin că numai aceia la care „rațiunea predomină asupra simțurilor, subordonând activitatea lor principiilor morale și care au fost obișnuiți cu munca și cu greutățile vieții pot fi considerați ca oameni de caracter. Numai cine a învățat să fie supus și să se stăpânească poate deveni liber"[36] (comentează G.G. Antonescu).

Curentul rigorist stă sub semnul gândirii kantiene. El susține că libertatea morală se caracterizează prin aceea că „voința noastră este subordonată unor norme dictate de propria noastră conștiință și luptă împotriva tendințelor venite din afară". După cum se vede, o altă premisă - legată de

35. Vezi *Idem,* pp. 497^99.
36. Vezi *Idem,* pp. 493 ; 495.

prima - este aceea că „elementul superior al naturii omenești este rațiunea, nu simțurile, care ne fac curioși, libertini, sclavi ai înclinațiilor momentane și ai instinctului. Copilul nu e liber. Va fi când legea morală va deveni o a doua natură". Până atunci, el trebuie constrâns. „Numai prin ordine, respect și disciplină putem ajunge la libertatea morală"[37], apreciază I. Kant.

Adversar consecvent al „educației libere", Paulsen socotește că acest tip de educație nu poate forma o generație viguroasă, rezistentă, tare, activă; ci, dimpotrivă, una nemulțumită, slabă, leneșă. El propune, de aceea, revenirea la vechea educație bazată pe trei principii:

- învață să te supui (necesității naturale și sociale).
- învață-te să faci sforțări, căci o cultură superioară presupune „încordarea forțelor sufletești și fizice pentru a realiza un anumit scop", se bazează pe „activitatea continuă și independentă de înclinațiile momentului". Să nu-i cruțăm pe elevi, îndemna Paulsen, ci să-i încurajăm la muncă : «poți ceea ce vrei».
- învață să te stăpânești, căci „cu cât satisfacem mai mult dorințele și poftele, cu atât ele devin mai intense". Să-i obișnuim pe copii cumpătați, stăpâni pe ei, să le cultivăm forța de abnegație[38].

Un alt reprezentant al curentului rigorist, frecvent citat de pedagogii noștri, este Fr.W. Forster. El consideră că, până acum, s-a făcut confuzie între personalitatea morală și individualitatea naturală. S-a crezut, în mod eronat, că stimularea individualității naturale înseamnă libertatea de manifestare a personalității umane, că personalitatea umană este produsul automat al manifestării individului, că accesul la personalitate se va face direct, prin neintervenția în manifestările libere ale copilului.

Adevărata personalitate morală o găsim în **adâncul** vieții sufletești și poate **fi dezvoltată** pe măsură ce **ajutăm spiritul** să dobândească suveranitatea **asupra** simțurilor. **Numai opunând** rezistență **individualității putem deveni personalitate morală. Prin urmare, personalitatea morală se caracterizează - după Forster - prin concentrarea energiei voluntare în vederea realizării unor norme dictate de propria noastră conștiință. Deci, ea presupune autonomia. Nu se poate vorbi de personalitate fără libertate morală.**

37. Vezi *Idem,* pp. **503-504.**
38. Vezi *Idem,* pp. 506-507.

În opoziție cu personalitatea morală, individualitatea naturală „se caracterizează prin împrăștierea energiei voluntare în direcția diferitelor impresii venite din afară; presupune, deci, eteronomia. Căci, a acorda libertatea absolută individualității înseamnă a deschide calea tuturor capriciilor, poftelor și pasiunilor, a face, deci, ca lumea externă să stăpânească pe om ; o astfel de libertate ne-ar duce la sclavie". Dacă personalitatea morală este susținută de voința centrală, individualitatea naturală este susținută de voința periferică. Se cere, așadar, lupta împotriva „voinței periferice", pentru a întări „voința centrală".

Rezultă, de aici, necesitatea disciplinei în condițiile în care individualitatea dorește înlăturarea oricărei limitări a pasiunilor, a instinctelor, a capriciilor sale; respectiv, a face să triumfe animalul din om.

Chiar dacă ajunge la necesitatea disciplinei pentru realizarea libertății, Forster întrevede însă și inerenta libertății pentru realizarea unei discipline autentice, de profunzime ; deci, pentru realizarea unei discipline voite, autoimpusă, cerută de rigoarea/logica autocreației. De asemenea, el întrevede pericolul unei supuneri oarbe, ruinătoare[39].

Așadar, în concepția curentului rigorist, libertatea individuală presupune ca elemente obligatorii instanța rațiunii, voința centrală și disciplina voită, liberconsimțită, cerută de împlinirea propriului proiect de viață (de a cărei necesitate suntem noi înșine convinși).

5. Dincolo însă, de simpla caracterizare, ceea ce ne reține atenția este modul cum polemica celor două curente pedagogice a fost receptată în România interbelică și ce curs au încercat să imprime pedagogii noștri școlii timpului.

Desigur, nu puteau fi respinse criticile pe care le aducea „educația nouă", critici concentrate, în esență, pe necunoașterea și, deci, nerespectarea individualității copiilor. De aceea, G.G. Antonescu (cu pedagogia sa formativ - organicistă) și I.I. Gabrea, cu predilecție, dar și ceilalți reprezentanți ai gândirii pedagogice **interbelice,** vor avea, **ca reper de plecare** și **de analiză** în elaborarea teoriilor lor, **individul, omul ca individ.**

„Reprimând manifestările libere ale copilului, subjugând voința lui individuală, scria G.G. Antonescu în *Pedagogia sa generală,* putem forma

39. Vezi *Idem,* p. 509.

sclavi, nu oameni liberi". Dacă însă, adaugă imediat autorul, „fără disciplină omul devine sclavul propriilor sale capricii - rațiunea fiind subordonată sensibilității -, fără libertate va deveni sclavul altora, sclavul mediului"[40].

De aceea, atunci când se vorbește despre educația morală în școală, G.G. Antonescu condamnă consecvent folosirea reprimării de către educatori în practica lor curentă. El constata că educatorii, mai degrabă și în cele mai numeroase cazuri, își ceartă elevii, îi apostrofează, îi amenință, în loc să le încurajeze ceea ce au bun, ceea ce au realizat; să-i susțină și să înțeleagă faptul că greșelile sunt, oricum, secundare în raport cu eforturile și împlinirile lor. Cu alte cuvinte, pedagogul nostru consideră neadecvată metoda de a face din înlăturarea răului un fapt mai important pentru comportamentul copiilor/elevilor, decât *încurajarea binelui*[41]. Desigur, este mai comodă pentru educator, mai ales în școală, disciplina înțeleasă în sensul nevociferării și, deci, al suprimării oricărui gest personal. însă, la o privire mai atentă, se constată că efectul direct al reprimării nu este transformarea de substanță a elevului, ci ea doar subjugă spiritul iui, „îl supune tară să-1 convingă", arată G.G. Antonescu. Deci, reprimarea „nu modifică cu nimic firea individului și nu-i sugerează nici o convingere". De fapt, „lasă individualitatea victimă influenței mediului social, care lucrează prin sugestie, nu prin constrângere, și a tentațiilor venite de la propria noastră natură animalică, ce se manifestă cu atât mai imperios, cu cât cenzura conștiinței este mai slabă. Or, tocmai de această conștiință, care reprezintă frâna morală în viața unui individ, educatorul nu se ocupă"[42]. Pentru că o constrângere fără convingere poate duce, cel mult, la o supunere aparentă, G.G. Antonescu cere „în loc de eterodeterminare prin constrângere, *autodeterminare prin convingere*"[43].

40. *Idem,* p. 508.
41. Vezi *Idem,* p. 512, s.n.
42. *Idem,* p. 513.
43. Autodeterminarea prin convingere presupune: a) din punct de vedere *rațional*: „înțelegerea deplină a unor principii și norme de conducere în viață" ; b) din punct de vedere *afectiv:* acceptarea „îndrumărilor date de educator, datorită sentimentelor de încredere și simpatie pe care acesta a știut să le trezească în sufletul elevilor săi"; c) din punct de vedere *xolițional:* adaptarea „prin exerciții de voință acceptate de elevi, a mecanismului voluntar la exigențele normelor și sentimentelor morale" (vezi *Idem,* p. 518).

Aflat în preajma ideilor lui Forster, întemeietorul și șeful Școlii pedagogice de la București, insistă pe ideea de *libertate disciplinată* sau *disciplină liberă* (voită)[44]. Pentru acesta, „supunerea voită, consimțită de elevi pe baza unei convingeri morale profunde"[45], este adevărata libertate la care se va raporta educatorul și pe care o va încuraja.

Se constată, așadar, că la G.G. Antonescu libertatea fără autodisciplină, fără autocontrol era un nonsens, o iluzie, un eșec al educației. Lucrul nu era făcut până la capăt dacă elevul nu era convins că el poate deveni o ființă liberă numai dacă își asumă o anumită disciplină a vieții și a muncii lui. Idealul pe care îl propune profesorul de la București este viața eroică, viața celui care are puterea de a se învinge pe sine „pentru a face să triumfe valorile ideale dictate de propria noastră conștiință". Eroul se opune, astfel, sălbaticului, pentru că el nu se lasă dominat de instincte[46]. Și I. Găvănescul se înscrie pe coordonatele aceleiași concepții[47].

La rândul său, I.I. Gabrea, dintr-o perspectivă asemănătoare, nu împărtășește principiile „școlii plăcerii", în care predomină interesele imediate, chiar cele capricioase. O astfel de școală este incapabilă, după opinia sa, să asigure o atmosferă prielnică pentru asimilarea temeinică a cunoștințelor sau să întrețină tensiunea dorinței împlinirii/atingerii unui ideal. El pledează, mai degrabă, pentru o „școală a sforțării", cum o numește, școală pe care viața însăși o cere și pe care a validat-o; este școala capabilă să stimuleze activitatea de asimilare profundă și de durată a cunoștințelor, capabilă să fortifice elevul în vederea urmăririi unui ideal mai îndepărtat și să-și concentreze energia pentru a-1 înfăptui. „Școala sforțării" formează

44. Antonescu, G.G., *Pedagogia generală,* ediția a IV-a, Ed. Scrisul Românesc, Craiova, 1943, p. 534.
45. Antonescu, G.G., *op. cit.,* ediția a III-a, Ed. Scrisul Românesc, Craiova, 1941, p. 509.
46. Antonescu, G.G., *op. cit.,* 1930, pp. 526-527.
47. „E un rău condamnabil - scrie I. Găvănescul - când se reduce respectul libertății individuale până la a lăsa pe copii în ignoranță, pentru cuvântul că lor le place mai bine a se juca decât a studia" (Găvănescul, I., *op. cit.,* p. 123).

oameni viguroşi, cu conştiinţa datoriei şi a responsabilităţii[48]. Nu înseamnă că „şcoala sforţării" încalcă individualitatea elevilor; dimpotrivă, dă dezvoltării sale un sens, o consolidează.

Acestea ar fi, în general, deschiderile teoretice. Ele avantajează, din punct de vedere practic, următoarele mijloace educative:

a) Calea pozitivă a *încurajării binelui*; stimularea cât maî de timpuriu a elementelor bune ale copilului, ştiut fiind că „măsurile preventive sunt preferabile celor represive"[49] (G.G. Antonescu, 1930). Libertatea ar avea, dintru început, o orientare morală de substanţă.

b) Metoda *disciplinei libere,* care înseamnă :

- la nivelul individului, conducerea de către sine, fără a afecta libertatea celorlalţi, pentru realizarea împlinirii spirituale maxime (vezi Narly);
- la nivelul colectivităţii, autoguvernarea grupului de elevi realizată în cadrul *comunităţii şcolare libere*[50].

Conceptul de comunitate şcolară liberă, des întâlnii în pedagogia noastră interbelică, desemnează un mic „organism social", în care sunt cultivate elevilor deprinderile (şi nu numai convingerea) şi virtuţile cetăţeneşti democratice. Acest microorganism social se conduce după legi proprii şi îşi determină un spirit propriu. El poate avea următoarele forme:

- comunitatea tuturor şcolarilor, educatorilor şi părinţilor la un loc ;
- micile unităţi sociale educative, care leagă pe membrii lor prin simpatia faţă de educatorii conducători ai grupelor[51].

Comunităţile şcolare libere au drept scop dezvoltarea, încurajarea capacităţii de iniţiativă şi de creaţie a elevilor; urmăresc însă şi dezvoltarea sentimentului responsabilităţii. „în societatea actuală, scria I.C. Petrescu în 1929, în care libertatea nu este numai un cuvânt ameninţător, ci tinde să devină realitate, în societatea actuală în care orice cetăţean este chemat să

48. Gabrea, I.I., *Din problemele pedagogiei româneşti,* Ed. Cultura Românească, S.A.R., Bucureşti, 1937, pp. 67-68.
49. Vezi Antonescu, G.G., *op. cit.,* pp. 531-532.
50. Vezi Antonescu, G.G., *op. cit.*, p. 530; Antonescu G.G., *Educare şi cultură,* ediţia a III-a, reeditată la E.D.R, Bucureşti, 1972, p. 25; Gabrea, I.I., *op. cit.,* pp. 224-227; Petrescu, *l.C, Şcoala şi viaţa,* Ed. Casei Şcoalelor, Bucureşti, 1929, p. 58; Narly, C, *Metode de educaţie,* Ed. Casei Şcoalelor, Bucureşti, 1943.
51. Vezi Petrescu, CI., *op. cit.,* pp. 59-60.

contribuie în mod direct la promovarea vieţii de stat, într-o astfel de societate cetăţenii trebuie să fie pătrunşi şi deprinşi cu sentimentul responsabilităţii"[52]. Rolul social al acestor comunităţi şi, în general, al şcolii democratice este acela de „a cultiva în sufletul elevilor nu numai convingerea despre necesitatea disciplinei prin libertate, ci mai ales deprinderea lor de a fi disciplinaţi prin autodeterminare", ştiut fiind că *„disciplinaprin libertate se obţine mai greu decât disciplina prin constrângere",* că presupune alt timp şi alte raporturi decât disciplina impusă din exterior[53].

într-o comunitate şcolară liberă, „elevii înşişi, prin propria lor activitate, furnizează cea mai mare parte a materialului didactic, iar sălile de clasă şi sălile anexe ale şcolii sunt împodobite cu lucrări personale ale lor"[54]. O comunitate şcolară liberă poate rămâne, totuşi, o realitate artificială dacă nu se realizează „circuitul permanent viu de la suflet la suflet, un circuit care să treacă prin toate sufletele care compun şi animă comunitatea şcolară"[55] (I.C. Petrescu, 1929).

c) Metoda recomandată în astfel de comunităţi, ca de altfel la scara întregii activităţi şcolare, este *metoda activă,* „singura care stimulează şi dezvoltă, după opinia lui I.C. Petrescu, funcţiunile publice ale elevului"[56]. Metoda activă este recomandată şi de I.I. Gabrea, cu precădere însă la ciclul primar, dar nu numai aici. Când educatorul întâlneşte la copil, la elev o anumită activitate în care se mobilizează cu tot sufletul „să se bucure de ea ca de o comoară" şi „să se ferească de a o ucide prin intervenţia sa sau prin tendinţa de uniformizare. *Activitatea spontană, aleasă de elev, nu cea impusă din afară, să fie preţuită în chip deosebit de învăţător",* recomandă I.I. Gabrea[57]. într-o astfel de situaţie devine foarte importantă pentru formarea fiecărui copil *trecerea de la joc la muncă,* pe care educatorul o va supraveghea şi îndruma foarte atent, căci de modul realizării ei „se poate spune, estimează I.I. Gabrea, că depinde, în genere, ce va deveni fiecare în viaţa de adult de mai

52. Vezi *Idem,* p. 61.
53. Antonescu, G.G., *Educaţie şi cultură,* E.D.R, Bucureşti, 1972, p. 24, s.a.
54. Petrescu, I.C, *op. cit.,* pp. 62-63.
55. *Idem,* pp. 66-67.
56. *Idem,* p. 62.
57. Gabrea, I.I., *op. cit.,* p. 162, s.a.

târziu"[58]. Să fie, așadar, încurajată tendința de autonomie a elevului, creându-se condițiile manifestării acestei autonomii și, prin urmare, a dobândirii treptate a încrederii în sine.

Concluzii

Analiza raportului dintre libertate și educație a constituit o preocupare constantă a gândirii pedagogice interbelice românești[59].

Pentru că individul poate deveni, (oricând), fie sclavul altora, fie sclavul propriilor sale capricii, nu se poate vorbi - în concepția pedagogică românească - despre educație fără libertate, nici despre libertate fără disciplină. *Educația, libertatea, disciplina se condiționează organic.*

S-ar ruina însă totul dacă s-ar impune copilului și s-ar rămâne la o disciplină venită din exterior. Nu poate fi vorba despre libertate decât dacă, prin educație, se reușește, întru final, realizarea disciplinei individuale autoimpuse.

Libertatea nu înseamnă anularea efortului. Tot ce are lumea, viața mai valoros s-a obținut cu efort; mai mult, cu efort prelungit în condiții de libertate. Aceasta este maxima care concentrează ideile pedagogiei noastre interbelice. Toată șansa realizării personalității stă în puterea de efort și în conștiința că efortul prelungit, animat de un ideal, este singura modalitate a autorealizării. Nu se poate bănui nici o clipă faptul că este vorba de efortul sclavului, ci de efortul liber asumat, care se întreține prin sine însuși.

Efortul, la rândul lui, *da profunzime libertății.* Dacă viața, precum spunea Seneca, se evaluează prin (și în) densitatea ei, iar nu prin (și în) numărul anilor, atunci adevărata educație nu are altă lege decât aceea de a încuraja și de a orienta libertatea individuală. De modul cum știm să ne asumăm și fructificăm libertatea depinde reușita vieții noastre.

58. *Idem,* p. 163, s.a.
59. Problema n-a lipsit, de altfel, nici înaintea declanșării Războiului Reîntregirii. Un exemplu în acest sens îl reprezintă *Povețe pentru buna creștere a copiilor,* lucrare scrisă de I. Slavici (vezi *Opere,* voi. XI, Ed. Minerva, București, 1983). Dacă însă Slavici pare a se fi apropiat cu predicție de ideile lui J.-J. Rousseau, pedagogii interbelici se vor fi apropiat de ideile și principiile curentului rigorist (acceptând și utilizând, desigur, clasificarea făcută de G.G. Antonescu). Amploarea și modul cum a fost tratată problema raportului dintre libertate și educație, în perioada antebelică, va constitui obiectul unor căutări ulterioare.

Capitolul III

Câteva reconsiderări conceptuale necesare

în încercarea de elaborare a unei pedagogii a libertății este necesar ca, mai întâi, să preluăm și să precizăm câteva concepte fundamentale direct implicate, precum: conceptul de individ, conceptul de copil și conceptul de adult.

1. *Individul, centru de reflecție și preocupare pedagogică*

A. Dinamica, pulsul și calitatea societății democratice sunt imprimate de viața, opțiunile și acțiunile indivizilor care o compun. încurajarea și posibilitatea afirmării individualității lor exprimă gradul de deschidere și permeabilitate al societății la mișcare, perfecțiune și căutare.

Caracteristica genului uman, în raport cu specia animală, susține Kierkegaard, este aceea că *individul este superior genului.* în timp ce, în cazul unui exemplar animal, dominantă este specia, aici *dominant este individul.* Orice individ, atunci când este, într-adevăr, un individ, adică agent activ al propriei existențe, reprezintă dominanta'.

în cazul speciei umane, individul nu este echivalent cu seria, nu înseamnă repetiția aceluiași element, identic într-o mulțime. „Fiecare om este un lucru nou pe lume și este chemat să-și îndeplinească particularitatea sa în această lume", scrie M. Buber[2]. De aceea, când realitatea ne arată o încântătoare diversitate de tipuri, opulența risipitoare a unui joc de forme și de transformări, este o naivitate să spunem că „omul trebuie să fie așa și așa" \ sau că este menit să trăiască cu semenii săi și cu sine, identic.

1. Vezi Kierkegaard, S., *Școala creștinismului,* Ed. Adonai, 1995, pp. 9-11.
2. Apud Allport, G.W., *Structura și dezvoltarea personalității,* E.D.P., București, 1981, p. 554.
3. Vezi Nietzsche, Fr., *Amurgul idolilor,* Ed. ETA, Cluj-Napoca, 1993, p. 19.

în ciuda superiorității sale asupra speciei, asupra colectivității, *există, în general, o teamă, o rezervă în fața dorinței și-a cerinței de a scoate individul la suprafață,* în raport cu determinarea socială, cu legile istoriei, cu predestinarea etc. El, individul uman, ar aduce cu sine egoismul, arbitrarul, iraționalul; ar veni cu disoluția societății. El ar fi cauza și fermentul angoasei.

Omul însă nu este numai „un ghem de pofte și de dorințe", nu este numai corp, ci în el există ceva în plus : „o scânteie divină, rațiunea; și iubirea de adevăr, de generozitate, de omenie, de frumos și de bine". Toate acestea fac din om un individ autonom și îi dau dreptul să se pretindă a fi un scop în sine[4].

Chiar dacă orice individ se dezvoltă și se va dezvolta întotdeauna într-un mediu social, iar „reacțiile lui devin inteligente sau capătă semnificații doar dacă trăiește și acționează într-un mediu de valori și semnificații acceptate"[5], nu există, totuși, suficiente temeiuri ca mediul să fie privilegiat în defavoarea individului. După Allport, există în natura omului un fapt major, poate mai important decât înclinația sa de a ceda presiunilor din mediul înconjurător : dorința de autonomie, de individualizare, de unicitate existențială[6]. Ființa umană este „o armonie constructivă", cum o numea C. Rogers: ea are facultățile necesare autoreglării și autodezvoltării, autorealizării sale[7].

Individualitatea este principala caracteristică a omului,* iar șansa afirmării ei există și va exista întotdeauna.

a) Mai întâi, pentru că în viață există și va exista mereu câte un drum pentru fiecare, câte o cale nouă, nealeasă și neumblată de nimeni, liberă, deschisă. Drumurile de urmat vor fi întotdeauna tot atâtea câți indivizi sunt; iar dacă drumul nu a fost găsit (încă), nu înseamnă că el nu există (sau că nu va exista).

4. Popper, K.R., *Societatea deschisă și dușmanii ei,* voi. I, Ed. Humanitas, București, 1993, p. 216.
5. Vezi Dewey, J., *Democrație și educație,* E.D.P., București, 1972, p. 253.
6. Vezi Allport, G.W., *op. cit.,* p. 558.
7. Vezi Rogers, C., *Developpement de lapersonne,* 1966, p. 133, apud Vial, J., *Vers unepedagogie de lapersonne,* Presses Universitaires de France, 1975, p. 145.
8. Vezi Allport, G.W., *op. cit.,* p. 16, s.n.

b) Apoi, pentru că mediul social există pentru a da posibilitatea persoanelor să acționeze, să se diferențieze, să crească, să progreseze[9]. Condițiile sociale nu sunt întotdeauna ostile constituirii și exprimării individualității. Dimpotrivă, asimilate cu discernământ, critic, rațional, ele oferă premisele progresului individual.

Prin rezolvarea problemelor, prin depășirea obstacolelor, prin căutarea și delimitarea continuă a sensurilor, prin folosirea creierului și a opțiunilor proprii, prin înfăptuirea proiectelor sale, individul progresează, în general, de la adaptarea sa la mediu, la adaptarea mediului la sine[10].

In acest sens, susține J.St. Mill, omenirea are mai mult de câștigat lăsând pe fiecare să trăiască așa cum crede el că este mai bine, decât silind pe fiecare să trăiască așa cum li se pare celorlalți că ar fi bine. Societatea pierde mai mult când încearcă „să-i constrângă pe oameni să se conformeze concepției ei de desăvârșire"", decât dacă fiecare și-ar urma propria concepție. Chiar dacă această poziție/deschidere implică, uneori, și apariția sau tolerarea unor concepții, atitudini, acțiuni mai puțin dezirabile social, totuși șansa apariției excelenței, noului autentic profund, gândului exemplar, originalității este mult mai mare dacă lăsăm fiecăruia posibilitatea să-și elaboreze și urmeze gândurile, convingerile, aspirațiile. „Chiar dacă întreagă omenire, cu o singura excepție, ar fi de aceeași părere, și doar o singură persoană ar fi de părerea contrară, scrie J.St. Mill, omenirea n-ar fi mai îndreptățită să reducă la tăcere acea unică persoană decât ar fi îndreptățită aceasta din urmă să reducă la tăcere întreaga omenire"[12].

Rezultă, de aici, că nu teama, prudenta, descurajarea ar trebui să fie prima noastră reacție în fața diversității și dinamicității individuale, ci atitudinea de încurajare și susținere a unei atmosfere de provocare, de noutate, de căutare, pregătiți firește, să reacționăm doar la ceea ce ne-ar pune realmente viața în pericol.

Permisivitatea rațională constituie un semn al recunoașterii individului și al dreptului său la afirmarea propriei individualități. Pentru Mill,

9. Vezi Greene, M., *The Dialectic ofFreedom,* Teachers College Press, Columbia University, New York and London, 1988, pp. 5-6.
10. Vezi Allport, G.W., *op. cit.,* p. 222, p. 225.
11. Mill, J. St., *Despre libertate,* Ed. Humanitas, București, 1994, p. 21.
12. *Idem,* p. 25.

atitudinea rezervată, descurajantă este un mare fău. „Răul făcut prin împiedicarea exprimării unei opinii este ceva deosebit: prin el, întreaga specie umană este prădată, atât posteritatea, cât și generația actuală, iar cei ce nu sunt de acord cu opinia în cauză sunt chiar mai mult prădați decât cei ce o susțin. Dacă acea opinie este corectă, atunci lor li s-a răpit ocazia de a trece de la eroare la adevăr; dacă ea este greșită, ei pierd ceva la fel de profitabil, și anume imaginea mai clară și senzația mai vie a adevărului, produsă prin coliziunea acestuia cu eroarea" ", susține gânditorul englez.

Deci, nu respingerea unei idei, a unui proiect este primul pas firesc într-o societate deschisă, ci contactul critic, permisiv cu ele.

Experiența socială a dovedit, până acum, că acolo unde, asumându-și toate riscurile și consecințele, individualitatea a fost lăsată să se exprime, șansa societății de a fi mai firească, mai aproape de satisfacerea trebuințelor, proiectelor și aspirațiilor umane a fost mai mare decât acolo unde exprimarea ei a fost cenzurată sub diferite pretexte. *Libera dezvoltare a individualității este una dintre premisele esențiale ale bunăstării*; ea este „nu numai un element la fel de important ca tot ceea ce se leagă de noțiunile de civilizație, educație sau cultură, ci este chiar parte indispensabilă și condiție a tuturor acestora", scrie autorul celebrului eseu despre libertate[14].

Individualitatea este vie, creativă, calitativă și generatoare de calitate. Ea este, după ideea lui Kierkegaard, *axa a toate*[15]. Dincolo de ea stă numărul, cantitatea, nemișcarea, seria.

B. Afirmării individualității, individualismului i se (mai) dă încă, frecvent, doar o conotație negativă, căutându-se, astfel, descurajarea unei atari tendințe. Asociindu-1 cu egoismul, acest punct de vedere susține că individualismul înjosește omul, reprezintă o pustiire, o sărăcire, o reducere a conținutului lui universal, o deviere către neființă.

După N. Berdiaev, pentru că privează omul de acei conținut cosmic, singurul către care se poate îndrepta creația, individualismul este, în esența sa, necreator, negativ și vid; voința capătă o orientare falsă și se pierde.

13. *Idem,* p. 26.
14. *Idem,* p. 75.
15. Vezi Kierkegaard, S., *op. cit.,* p. 9.

Individualismul nu face decât „să întărească atomizarea, înstrăinarea părților lumii, care este vrajba și încătușarea înăuntrul necesității care constrânge" [16].

Individualismul poate primi însă, și primește tot mai des în ultimul timp, și o conotație pozitivă. El nu mai este considerat sinonim cu egoismul[17], ci asociat cu altruismul. Rădăcina sensului pozitiv al individualismului o găsim la Pericle : *individualist este cel ce crește astfel încât să se poată bizui pe sine.* „Acest individualism, susține Popper, unit cu altruismul, devine baza civilizației noastre occidentale", este doctrina practică centrală a lui Kant[18].

Reiese că individualismul este și poate fi asociat cu dezvoltarea; intre individualism și dezvoltare există și poate exista o relație foarte strânsă. Individul are posibilitatea afirmării propriei individualități; el nu este „o mașină care să fie construită după un model și pusă să facă exact lucrul care i-a fost prescris, ci un arbore ce trebuie să crească și să se dezvolte sub toate aspectele, conform tendinței forțelor lăuntrice care fac din el un lucru viu" [19].

Luat ia sens pozitiv, individualismul se referă la cel care-și eliberează individualitatea de „jugul exterior, natural, social, de jugul moralei încetățenite și al vieții sociale încetățenite"[20], se referă la cel care reușește să se elibereze de ticuri și tipare sociale.

Pentru C. Noica, este curios însă *cum sub regimuri de libertate oamenii cad sub tirania locului comun*[21]; cum, în loc să cucerească, ei acceptă: cum, cele care dau tonul nu sunt căutarea și încercarea, ci *obișnuința și imitația.* Ele amorțesc mersul judecății (cum ar spune Montaigne)[22], pândind mereu să șteargă orice distincție între oameni. Majoritatea oamenilor încremenesc, astfel, în proiecte prefabricate, care ajung să fie ale lor în

16. Vezi Berdiaev, N., *Sensul creației. încercare de îndreptățire a omului,* Ed. Humanitas, București, 1992, pp. 149-151.
17. „Individualismul contemporan nu este sinonim cu egoismul", scria recent G. Lipovetsky (vezi *Amurgul datoriei,* Ed. Babei, București, 1996, p. 152).
18. Vezi Popper, K.R., *op. cit.,* voi. I, pp. 120-121.
19. Mill, J.St., *op. cit.,* p. 78.
20. Berdiaev, N., *op. cit.,* p. 150.
21. Noica, C, *Jurnal filosofic,* Ed. Humanitas, București, 1990, p. 23, s.n.
22. Montaigne, M. de, *Eseuri,* voi. I, Ed. Științifică, București, 1966, p. 103.

măsura în care ei ajung slujitori fideli ai acestora[23]. Individualitatea lor rămâne în stare latentă, o neonorată și amânată promisiune.

Pe scurt, eliberarea exterioară nu elimină în mod obligatoriu sclavia interioară; de aceea, libertatea exterioară se împlinește numai odată cu realizarea libertăţii interioare.

Cu o eliberare parţială, individul nu (poate) obţine decât iluzia individualităţii sale (o individualitate fără suport interior, improvizată, subţire); el se abandonează unicităţii sale exterioare, ce se reduce, să zicem, la aspectul fizic sau vestimentar). Astfel, cei mai mulţi ajung să identifice individualitatea cu unicitatea exterioară, să o reducă la ea.

Cultura introduce în personalitatea individului ceva incomensurabil; ea se opune caracterului brut, imatur, primitiv. *Cultura este ceva personal*; ea cultivă simţul de apreciere a ideilor și deschide orizontul intereselor umane mai largi și mai profunde[24].

Pe scurt, favorizând dobândirea unicităţii interioare, cultura susţine și consolidează individualitatea; în același timp, ea compromite, denunţă o unicitate de ocazie, improvizată.

Lipovetsky constată că, în era consumului demasificat și a publicităţii, a comunicării și a extinderii structurilor de reţea, se manifestă două orientări ale individualismului contemporan: pe de o parte, un individualism responsabil și organizator, pe de alta, unul suficient sieși, fără reguli, dezorganizator, iresponsabil. în faţa acestor tendinţe, se pune problema ca omul (prin decizia și educaţia sa) să facă în așa fel, încât, în antagonismul dintre cele două individualisme, individualismul responsabil (care presupune: conștiinţă profesională, grija faţă de celălalt, simţ al interesului general și al viitorului) să fie cel care să precumpănească faţă de libertatea haotică. Se impune ca omul să facă astfel, încât să oblige comportamentul iresponsabil să bată în retragere, iar pe cel responsabil să se extindă[25].

23. Vezi Liiceanu, G., *Despre limită,* Ed. Humanitas, București, 1994, p. 91.
24. Vezi Dewey, J., *op. cit.,* pp. 105-106.
25. Vezi Lipovetsky, G., *Amurgul datoriei,* Ed. Babei, București, 1996, pp. 215-216.

Concluzii

în cazul speciei umane, pentru înnobilarea și consolidarea ei, fiecare individ este mai valoros, mai important; fiecare om este chemat să-și afirme individualitatea.

Individualitatea este caracteristica principală a omului; există în natura lui, se pare, dorinţa de autonomie, de unicitate existenţială.

Adâncimea exprimării individualităţii depinde de rezultatul confruntării cu tendinţa asigurării securităţii personale și a conformităţii cu mediul.

Este cert însă, că *există întotdeauna pentru fiecare om șansa exprimării propriei individualităţi.*

Pentru afirmarea cât mai multor individualităţi, pentru dinamica/bunăstarea societăţii însăși, o atitudine permisivă este de preferat uneia intransigente.

Individualismul este asociat, nu numai, și nu în primul rând, cu egoismul, ci și cu disponibilitatea individului de a se bizui pe sine, cu tendinţa lui de a se elibera de ticuri și tipare sociale (depersonalizante).

Prin cultură, care dă incomensurabilitate vieţii sale sufletești, individul evită capcana individualităţii de paradă.

Individualismul presupune două „momente" : unul inferior, individualismul iresponsabil, celălalt superior, individualismul responsabil. înţeleasă ca act de autonomizare a unei fiinţe (încă) dependente, educaţia ar putea fi o cale posibilă de descurajare a individualismului iresponsabil și de încurajare a celui responsabil.

2. Copilul - punct de plecare și de sosire al demersului pedagogic[26]

A. Prima și, deci, *fundamentala condiţie a transformării individului în individualitate o constituie respectarea copilului.*

26. Este surpinzător faptul că pedagogiile noastre generale nu găsesc timp și spaţiu pentru a acorda puţină atenţie *copilului.* Ar fi interesant de văzut de câte ori, raportat la numărul de pagini scrise, apare - cel puţin - cuvântul *copil* (ca să nu mai vorbim de preocuparea pentru a-i formula conotaţiile). Cu alte cuvinte,

Respectarea copilului înseamnă încurajarea și stimularea creșterii și dezvoltării lui; prin urmare, *respectarea cerințelor și condițiilor sale de creștere*[11'], încurajarea și susținerea originalității/unicității sale. Pe scurt, educarea lui în libertate.

Copilul nu este un adult în miniatură. Ci:

a) el este *o ființă sui-generis,* deosebită de adult. Având felul său propriu de a gândi și de a simți, el are în fața problemelor vieții o înțelegere, o atitudine și un comportament proprii, care diferă de acelea ale adultului[28].

b) el este *„punctul cel mai fraged al vieții,* în care totul se poate încă hotărî, în care totul se poate înnoi", căci acolo, scrie M. Montessori, „totul palpită arzând de viață, acolo sunt ascunse tainele sufletului, acolo se plămădește creațiunea omului"[29].

c) el este *un embrion spiritual*™. In raport cu natura condițiilor și cea a calității educației, din copil poate crește un sfânt sau un demon, o stea sau un biet fir de nisip. Sufletul lui caută să se nască, să iasă la lumină. Este o „sforțare ascunsă", din care mai târziu va răsări personalitatea omului.

d) copilul este *omenirea viitoare* întreagă[31]: el poartă cu sine luminile și umbrele sufletului omenesc, din el vor izvorî dorinți și griji viitoare ; el va da sensurile lumii ce va să vină.

vrem să spunem că discursul pedagogic s-a abstractizat atât de mult, încât (s)-a uitat cu totul că ceea ce-i legitimează existență și îi dă sens este *copilul, acea ființă mică, sensibilă și tulburătoare, fără de care orice construcție sau reconstrucție pedagogică devine formală* (deci, ineficientă, sau slab eficientă). Pe scurt, *temeiul și fondul oricărei pedagogii vii, nesaturată și neîncântată de sine, este și rămâne copilul.* Chiar și atunci când apare, copilul nu ocupă primul plan, nu el este în centrul preocupărilor; el rămâne în umbră, în răceala indiferenței, urmând să apară, eventual, la nevoie; el pare doar un pion pe tabla de șah a „pedagogiei generale".

27. Vezi Dewey, J. și E., *Școalele de mâine,* Ed. Librăriei „Principele Mircea", f. ed., p. 6.
28. Vezi Cousinet, R., *Educația nouă,* E.D.P. București, 1978, p. 48.
29. Montessori, M, *Taina copilăriei,* Ed. Tiparul Universal, București, 1938, p. 15, s.n.
30. Vezi *Idem,* p. 29.
31. *Vezi Idem,* p. 15.

e) dacă sufletul adultului nu s-a acoperit cu o scoarță groasă (de orgoliu și/sau rutină) și a devenit nesimțitor, dacă mai este în stare să-1 ia în seamă, atunci *copilul îl ajută să se regenereze.* Căci el este *Mesia cel Veșnic,* ce coboară în fiecare zi printre oameni, ca să le arate drumul spre împărăția Cerurilor, spune Emerson[32]; el *aduce pe lume puteri proaspete, este vântul purificator,* „ce suflă din generație în generație și alungă miasmele axfisiante, acumulate de o viață umană greșită"[33]. *Copiii sunt pururi precum Clopotele de Paște*: redeșteaptă în om tot ceea ce năzuiește spre ceruri[34]: speranță, iertare, iubire, bunătate, devoțiune, împăcare, mântuire. Copilul este darul sfânt, oferit oamenilor pentru a-și lumina sufletele, pentru a-și cere iertare și a se primeni.

f) el este *fantezie și mobilitate*[3]*; deci, *noutate și surpriză.* Copilul este o neobosită, *o inepuizabilă dorință de noutate și de varietate*; se plictisește repede de o activitate care nu duce la noi domenii, care nu deschide noi căi de explorare[36] și care nu răspunde la întrebările lui.

B. „Copilul, scrie Piaget, nu se naște nici bun, nici rău, atât din punct de vedere intelectual, cât și din punct de vedere moral, dar el se naște stăpân pe destinul lui"[37].

Deducem de aici că :

a) Ceea ce trebuie să știm și să reținem, în primul rând, este că nimeni nu are dreptul să-i proiecteze și să-i impună copilului alt destin decât cel pe care și-1 concepe el însuși; că a încălca dreptul copilului la destin propriu ar fi o gravă eroare morală a adultului.

b) Ceea ce este mai important (așa cum cred, din păcate, mulți adulți) nu sunt originea și calitatea lui intelectuală și/sau morală, cât *posibilitatea și sprijinul de a fi el însuși.*

c) Dezvoltarea intelectuală și morală depinde, până la urmă, de *modul cum știe adultul să-l susțină* în a-și edifica destinul.

32. Apud Montessori, M., *op. cit.,* p. 244.
33. *Idem,* p. 11.
34. Forster, Fr.W., *îndrumarea vieții pentru băieți și fete de la 18 ani,* Ed. Librăriei Socec & Co., S.A., București, 1922, p. 153.
35. Vezi Piaget, J., *Judecata morală la copil,* E.D.P, București, 1980, p. 224.
36. Vezi Dewey, J., *Trei scrieri despre educație*, E.D.P., București, 1977, p. 152.
37. Piaget, J., *op. cit.,* p. 67.

Pentru aceasta, *el are nevoie nu numai de sprijin și de îndrumare, ci și de libertate și inițiativă personale.* Dezvoltarea lui pretinde, atât ajutorul altor persoane (de aceeași vârstă, copii mai mari sau adulți), cât și activități executate cu forțe proprii.

Copiii vor să se descurce singuri și vor, în același timp, ca persoanele în care au încredere să-i și orienteze și ocrotească. .„Este tot atât de adevărat că copiii vor să fie lăsați să decidă asupra activității lor, pe cât este de adevărat că ei doresc să stabilească relații cu lumea adulților pentru a primi din partea acestora îndemnuri și sugestii", scrie De Bartolomeis". Desigur că raportul dintre sprijin și îndrumare, pe de o parte, și libertate și inițiativă, pe de altă parte, oscilează, atât de la copil la copil, cât și pe parcursul unei singure copilării. Cert este că trebuința de libertate și trebuința de orientare și securitate nu se exclud, ci se condiționează: „copilul se simte liber, pentru că este în siguranță, și se simte în siguranță pentru că este liber"[39].

C. *Destinul copilului este împletirea dintre libertatea și inițiativa personale, pe de o parte, și susținerea mediului la constituirea lui, pe de altă parte.*

a) R. Cousinet consideră că, împreună cu trebuința de creștere, de securitate, de acțiune, de afectivitate, de posesiune, de ordine și socializare, de încredere, *libertatea este,* și ea, *o trebuință naturala a copilului™.*

Și Tolstoi observase, cu câteva decenii mai înainte, că „în fiecare copil există o tendință spre independență pe care nu ne este îngăduit să o strivim"[41].

Se știe că, în lumea educației, J.-J. Rousseau a fost primul care a cerut clar și insistent respectarea libertății naturale a copilului. A-i lăsa pe copii să facă mai mult prin ei înșiși și a cere cât mai puțin de la alții, a-i lăsa să se ajute cât mai mult singuri erau îndemnurile lui constante. într-un astfel

38. Bartolomeis, Fr. De, *Introducere în didactica școlii active,* E.D.P., București, 1981, p. 47.
39. Cousinet, R., *op. cit.,* p. 80. în acest context, Cousinet scrie: „copilul întreprinde propria sa experiență, cu încrederea că, dacă în cursul experienței sale, se ivește vreun obstacol pe care nu-1 poate trece, va găsi cu siguranță, în apropiere, ajutorul de care are nevoie, al educatorului" *iibidem).*
40. Vezi *Idem,* pp. 74-90, s.n.
41. Tolstoi, L.N., *Texte pedagogice,* Ed. de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1960, p. 197.

de context, a-1 pregăti din timp pentru *a fi stăpânul propriei sale libertăți,* aducându-1 în *starea de a fi stăpân pe sine,* constituia un moment semnificativ în procesul formării oricărui copil[42].

în același timp, propriu sufletului copilului este și *sentimentul solidarității și al comuniunii sociale,* sentiment care nu-1 părăsește pe om decât în cazul unei grave degenerări maladive a psihicului, repetă, aducând noi argumente, A. Adler în cărțile sale[43]. De aceea, copiii învață să fie liberi nu prin izolare individuală, ci *prin comunicare socială.* Comunicarea devine, astfel, o condiție favorabilă/pozitivă de expansiune a libertății persoanei[44].

Libertatea manifestată de copil devine un prilej de a-i înțelege mai bine firea, de a se cunoaște pe sine și lumea în care trăiește. Trebuința lui de libertate nu se identifică și nu poate fi identificată cu succesiunea/săvârșirea unor acțiuni externe dezordonate și fără nici o interdicție. Marii gânditori moderni, între care amintim pe J. Locke[45], Imm. Kant[46] și J.Fr. Herberf[17], au combătut acea libertate dată copilului de a face tot ceea ce-i place sau îi trece prin minte. El nu poate fi lăsat într-o libertate fără frâu, întrucât, atunci când este lăsat să facă tot ceea ce vrea, copilul se strică, viața lui se descompune, se risipește.

în concepția lui Imm. Kant, când omul a fost lăsat, în prima perioadă a vieții sale, să-și satisfacă toate dorințele și când nu i s-a împotrivit nimeni niciodată întru nimic, el păstrează o oarecare sălbăticie pe tot parcursul vieții sale. Pentru a i se accepta manifestarea libertății, omul are nevoie de îngrijiri și de cultură; deci, de coordonate spirituale (date comportamentului său)[48]. Este nevoie ca, încă din copilărie, omul să se deprindă a

42. Vezi Rousseau, J.-J., *Emil sau despre educație,* E.D.P., București, 1973, p. 39. Pe copil „pregătiți-1 din timp pentru a fi stăpânul propriei sale libertăți și de a-1 deprinde să-și întrebuințeze propriile forțe, lăsându-i obișnuința naturală, punându-1 în stare de a fi întotdeauna stăpân pe sine și de a și îndeplini voința în orice, de îndată ce va avea-o" îndeamnă Rousseau *(ibidem).*
43. Vezi Adler, A., *Cunoașterea omului,* Ed. Științifică, București, 1991, p. 58.
44. Vezi De Bartolomeis, *op. cit.* p. 37.
45. Locke, J., *Câteva cugetări despre educație.* E.D.P., București, 1971, p. 72.
46. Kant, Imm., *Tratat de pedagogie,* Ed. Agora, S.R.L., Iași, 1992, p. 53.
47. Herbart, J., Fr., *Prelegeri pedagogice,* E.D.P., București, 1976, p. 60.
48. Vezi Kant, Imm., *op. cit.,* pp. 10-11.

lucra după niște maxime a căror dreptate s-o vadă el însuși și în care să creadă. Aceste maxime să fie rezultatul experienței individului în comunitate și legate de om, considerat ca scop în sine.

Prin urmare, *pentru Kant, libertate fără caracter nu era, nu este și nu poate fi posibilă"*[49]. Fără reguli, principii, maxime, libertatea umană se năruie din interior, se degradează.

Dacă regulile, maximele nu pot lipsi, atunci ele nici nu pot fi impuse, cerute în mod irațional, arbitrar[50], câtă vreme omul nu poate încă să și le formuleze, adică să se conducă singur. Conținutul și numărul lor se vor modifica odată cu vârsta copilului. „Este necesar, scria J. Locke, *să fie acordată întreaga libertate potrivită vârstei și să nu le fie impuse constrângeri inutile* când sunt sub supravegherea părinților sau educatorilor"[51]. Căci se poate întâmpla ca, sub mormanul de reguli, constrângeri, interdicții, cerințe etc, copilul să nu mai știe precis ceea ce simte. In această situație, propria experiență tinde să-i scape : subiectul pierde încrederea în el și în naturalețea lui, devenind și rămânând pradă anxietății. „Copilul, arată C.R. Rogers, constată că ceea ce consideră el bun devine, adesea, rău în ochii altora. Dar pentru că el îi iubește pe ceilalți, se silește să adopte perspectiva lor și, ca urmare, se va teme de propria-i experiență ; atunci el este deposedat de propria experiență, de el însuși!..."[52]. Pe lângă neclaritate și nesiguranță (sau tocmai de aceea!) se instaurează și o timiditate, o teamă de a mai întreprinde ceva.

b) Chiar dacă ea oferă doar mijloacele necesare vieții spirituale, *atmosfera/ordinea exterioară* devine foarte importantă pentru edificarea unui destin, unui om. în esență, este vorba de crearea unei ambianțe adecvate creșterii, unei dezvoltări cât mai firești a copilului. Aceasta presupune:

49. Vezi *Idem,* pp. 53-55. Pentru Kant, caracter înseamnă „obiceiul de a lucra după niște maxime" (vezi *ibidem).*
50. Vezi Peters, R.S., *Moral Development and Moral Education,* George Allen & Unwin, London, 1981, p. 136.
51. Locke, J., *op. cit.,p.* 39, s.n.
52. Apud Snyders, G., *încotro merg pedagogiile nondirective ? Autoritatea profesorilor și libertatea elevilor,* E.D.P., București, 1978, p. 90.

- Ordine; creșterea este inimaginabilă într-o stare de haos. Nu decurge însă de aici că ordinea exterioară care reglează comportamentul copilului va fi extrem de severă/de riguroasă, ci o ordine care să-i permită să se poarte ca individualitate ; *o atmosferă* în care se simte ocrotit, în siguranță și *care nu-i reglementează și tutelează orice mișcare".*
- Constituirea unei atmosfere în care și prin care copiii să știe că :
  - regulile există și *nu s-ar putea fără ele* (și fără respectarea lor);
  - ele *sunt convenții ce asigură stabilitatea și coerența conviețuirii,* a mediului de viață;
  - ele *pot fi privite critic,* cu discernământ, rațional; pot fi acceptate sau respinse, dacă există rațiuni pentru aceasta;
  - *ele sunt perfectibile*[54].

Reiese, deci, că o atmosferă inadecvată, prea permisivă sau prea restrictivă poate avea (și are) efecte dezorganizatoare în raport cu viața copilului:
- Pe de o parte, un copil care n-a avut parte de un mediu care să-i ofere securitate, siguranță va crește ca o persoană anxioasă, neîncrezătoare, suspicioasă, care va fi mereu fixată pe satisfacerea impulsurilor sale imediate, centrată în întregime pe viața vegetativă, pe satisfacerea poftelor sale biologice[55].
- Pe de altă parte, poate fi deteriorată sau întreruptă din evoluție *capacitatea copilului de a alege.* R.S. Peters consideră că profesorii ar trebui să fie pătrunși mai mult de faptul că mulți copii vin la școală cu o alterată capacitate de alegere sau oprită, pur și simplu, din maturizare[56].

Desigur, atât timp cât copilul este mic, este normal ca el să depindă de părinți, de cei mari; dependența sa nu presupune însă, o îngrădire absurdă a spontaneității lui. Când aceștia încep să înăbușe spontaneitatea și independența copilului, acesta, pe măsură ce va crește, se simte din ce în ce mai incapabil să stea pe propriile picioare[57].

53. Geissler, E.E., *Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Underrichts,* Stuttgart, E. Klett Verlag, Stuttgart, 1981, p. 180.
54. Vezi Peters, R.S., *op. cit.,* p. 136.
55. Vezi Allport, G.W., *op. cit.,* p. 100.
56. Vezi Peters, R.S., *op. cit.,* p. 126, p. 127.
57. Vezi Fromm, E., *Texte alese,* Ed. Politică, București, 1983, pp. 283-284.

Concluzii

Temenii oricărei pedagogii este copilul, iar coloana ei vertebrală este afirmarea individualității lui.

In situația copilului, trebuința de libertate și cea de securitate/siguranță nu se exclud, ci se presupun. Asigurarea libertății și securității copilului sunt puncte de sprijin pentru o dezvoltare mentală și afectivă sănătoasă.

O atmosferă exterioară prea permisivă sau prea exigentă (prea dirigistă) perturbă raportul copilului cu el însuși. Asigurarea unei ambianțe favorabile creșterii, manifestării individualității copilului cere multă atenție și rafinate discriminări psihopedagogice.

Regulile nu pot lipsi, dar nici nu pot fi introduse și impuse arbitrar, după bunul plac. Rolul lor este acela de a susține și consolida dezvoltarea copilului, de a-1 ajuta să-și coordoneze și controleze cât mai bine atitudinile și comportamentul ; raporturile cu sine și cu ceilalți; de a putea atinge momentul când își poate formula singur reguli **(și** maxime) care să-1 sporească.

3. *Adultul, partener al copilului*

A. Cea mai activă și influentă prezență, personajul **principal** al ambianței în care trăiește copilul este adultul.

Particularitățile ambianței, **efectul ei asupra creșterii și sănătății** copilului, depind, în mare măsură, **de el. în principiu, o bună atmosferă,** favorabilă colaborării și **înțelegerii, facilitează dezvoltarea unui om** echilibrat (rațional), deschis, **permisiv, neagresiv, onest, cooperant; dimpotrivă,** o proastă atmosferă, generatoare **de neînțelegeri și conflicte rudimentare,** tinde să încurajeze formarea **unui om nevrotic, anxios, violent, suspicios,** rigid, vanitos, închis, nesigur.

Prin urmare, ambianța **creată/asigurată de adult în jurul copilului,** experiența pe care o provoacă **și o întreține, are importante consecințe** asupra *exprimării sau* ***ratării libertății copilului; asupra echilibrului său*** *mental și afectiv ulterior,* ***asupra formării identității sale și făuririi destinului*** *propriu.*

I

B. Chiar dacă, în mod normal, iubește copilul (după cum copilul îl iubește neînchipuit de mult)[58], adultul își poate compromite adevăratele legături cu acesta sau poate intra într-o falsă rezonanță spirituală cu el. Bunele sale intenții pot căpăta sensuri contrare în raport cu viața, cu dorințele și căutările copilului.

Dintre cauzele care ar putea conduce la o asemenea situație enumerăm .

a) *Ignoranța, superficialitatea adultului.* în cele mai multe cazuri, adultul lucrează cu copilul ca și cum ar lucra cu un adult de proporții reduse. „Nu vrea să dezvolte în el (în copil - n.n.) decât ceea ce seamănă cu datele pe care le cunoaște despre adult și are tendința să înăbușe tot ceea ce nu este conform cu idealul pe care și l-a format", cu viața pe care și-a conceput-o și a dus-o *eV.* în adânc, prin copil, adultul mediu"[0] caută să-și valideze viața ; c-o știe sau nu, voluntar sau involuntar, el are tendința să înăbușe tot ceea ce depășește zările înțelegerii, acceptabilității și experienței sale, acestea fiind trecute în contul actelor indezirabile, riscante sau inutile.

Pe scurt, are tendința de a considera lumea și experiența copilului pe măsura lumii și experienței lui, de a identifica cele două lumi și

58. Vezi Montessori, M., *op. cit.,* pp. 239-240. Când vorbim despre iubire (dragoste) în educație nu ne referim la *iubirea „instinctuală"* a oricărui părinte "(normal) față de **copilul lui,** sau nu **la** acest aspect, **în primul rând**; ci, avem în **vedere** *iubirea „culturală",* care nu se **lasă copleșită de existența pură** și **simplă** a **copilului. Iubirea „culturală" are norme și criterii de reglare și autocontrol, nelăsându-i posibilitatea copilului să identifice dragostea filială cu fluctuația unei atitudini oarbe și iraționale, mereu preocupată „să-i intre în voie". Dimpotrivă,** ***iubirea „culturală"*** **îmbogățește (și se îmbogățește la rândul ei) sufletul și experiența copilului, este consecventă cu sine,** ***oferă repere și temei creșterii, libertății copilului*****; oferă, în același timp, premisa clarificărilor ulterioare și-a neirosirii vieții în alintul de sine și lucruri deșarte. Iubirea (dragostea) adultului este întotdeauna înzecit recompensată de către iubirea, (dragostea) copilului. Despre iubire în educație vezi și capitolele următoare.**

59. Vezi Mialaret, G., ***Introducere în pedagogie,*** **E.D.P., București, 1981, p. 72.**

60. Adultul mediu este adultul fără o pregătire psihopedagogică; el are cunoștințe psihopedagogice mai mult sau mai puțin sistematice; nu are un interes psihopedagogie special; rămâne, cel mult, la nivelul preluării modelului educativ la care a fost el însuji supus.

experienţe, considerând că *altceva* ar însemna negarea/invalidarea a ceea ce a fost şi a făcut el însuşi.

Adultul mediu îşi transformă, cu ştiinţă sau fără ştiinţă, cu voie sau fără voie, experienţa şi concluziile asupra ei în normă obligatorie pentru copil. El închide, astfel, copilul în limitele sale, în lumea comodităţilor, orgoliului, idealurilor, prejudecăţilor şi intereselor sale, în lumea sa lipsită de puls şi de imaginaţie[61]. *Copilul devine prizonierul civilizaţiei construite de adult spre binele şi liniştea proprii*[62]. Ceea ce li se cere, aşadar, în mod obişnuit şi mediocru copiilor este „ca ei să se obişnuiască cu închisoarea (care se referă la viaţa artificială creată de convieţuirea cotidiană cu adultul - n.n.) şi să nu incomodeze"[63], susţine M. Montessori (1977).

în consecinţă:

- copiii sunt îndrumaţi şi lăsaţi să privească, să înţeleagă şi să meargă doar în graniţele orizontului lumii adultului;
- conduşi astfel, ei fac mai uşor suportabile nerealizările, frustrările adultului mediu. Nu de puţine ori, acesta cere copilului să fie sau să facă ceea ce el n-a fost sau n-a făcut niciodată, transferând asupra copilului şi universul lui de aspiraţii.

Prin diferite metode, mai mult sau mai puţin brutale (între care, interdicţia, reproşul, represiunea, şantajul afectiv etc), adultul se poate strecura în viaţa copilului, insinuindu-şi propria voinţă, astfel încât poate stinge în el puterea de a judeca şi de a lucra după propriile aspiraţii şi valori.

b) *Impulsul dominator al adultului.* în raporturile sale cu copilul, adultul mediu este stăpânit, adesea, de „imprevizibile impulsuri dominatoare"[64]

61. „în timp ce pronunţăm cuvinte frumoase despre dezvoltarea individuală, scrie E. Key, procedăm cu copiii ca şi cum nu ar reprezenta un scop prin ei înşişi, ci ca şi cum ar fi creaţi pentru bucuria, orgoliul şi comoditatea părinţilor" (vezi Key, E., *op. cit.,* p. 51). Ca şi M. Montessori, E. Key consideră că cea mai înţeleaptă atitudine este reducerea la minimum posibil a intervenţiilor adultului în viaţa şi activitatea copilului, fiind vorba, desigur, de adultul mediu, indiferent şi superficial (vezi Key, E., *op. cit.,* p. 50 şi Montessori, M., *op. cit.,* p. 94).
62. Montessori, M., *op. cit.,* p. 78.
63. Montessori, M., *Descoperirea copilului,* E.D.P., Bucureşti, 1977, p. 107.
64. Montessori, M., *Taina copilăriei,* Ed. Tiparul Universal, Bucureşti, 1938, p. 93.

(M. Montessori, 1938). în fond, scrie G. Lapassade, „adultul cedează foarte greu rolul de conducător aproape total al copilului; acceptă foarte greu nevoia retragerii în planul secundar al vieţii copilului. Prin impunerea scopurilor sale, adultul se vrea, în continuare, autoritatea primă, nepusă la îndoială, supremă a copilului"[65]. El vrea, în fapt, să-şi asigure propriul bine, propria siguranţă.

Ameţit de puterea lui, adultul mediu intervine, deseori, grosolan în lumea copilului şi nimiceşte, prin urmare, inefabilul, bogăţia şi speranţa copilăriei. în loc să reprezinte pentru copil „călăuza iubitoare şi luminată care ajută sufletul omului nou să ajungă pe căile împărăţiei cerurilor"[66]. la sublimul spiritual, adultul porunceşte, impune, împiedicându-1 să trăiască. El umileşte, adesea, copilul cu puterea lui, slăbindu-i încrederea în forţele proprii, creându-i *complexul neputinţei.* De acest complex se leagă timiditatea, nesiguranţa, lipsa de stăruinţa şi statornicie în faţa greutăţilor şi a criticilor, disperarea şi lacrimile în aceste situaţii penibile[67], arată M. Montessori. Creşte, de aici, influenţabilitatea copilului.

Umilirea poate merge chiar până la anularea vieţii şi sufletului copilului. „Adultul 1-a făcut pe copil să dea îndărăt, i-a impus ajutoare inutile, i s-a substituit; 1-a sugestionat şi a stins sufletul din el fără să-şi dea seama"[68], punctează, cu îndreptăţire, pedagogul italian.

c) *Tendinţa conservatoare a adultului.* E. Key constata că la oameni tendinţa conservatoare este mai puternică decât tendinţa de a produce tipuri noi[69]. Adultul acceptă, în general, greu ideea conform căreia copiii pot fi (sau ar putea fi) nişte „pelerini ai drumurilor neexplorate", „gânditori cu idei negândite până atunci", capabili de a deschide şi a străbate itinerarii noi; acceptă greu că ar putea exista şi altceva. îi este teamă, poate, să nu i se cutremure lumea şi să nu i se tulbure imaginea foarte bună, pe care şi-a creat-o de-a lungul vieţii, despre sine.

65. Lapassade, G., *Groupes, organisations et institutions*, Gauthier-Villard, Paris, 1967, apud Ardoino J, Lourau R., *Les pedagogies institutionalles,* P.U.F., Paris, 1994, pp. 72-73.
66. Montessori, M., *Descoperirea copilului,* E.D.P., Bucureşti, 1977, p. 64.
67. Montessori, M., *Taina copilăriei,* Ed. Tiparul Universal, Bucureşti, 1938, p. 204.
68. *Idem,* p. 192.
69. Vezi Key, *op. cit.,* p. 52.

în general, adultul cere să fie imitat, urmat, reprodus sau să nu se iasă din ceea ce el poate accepta. Este puțin dispus să-și analizeze și reanalizeze viața. Face orice pentru a nu-i fi lezate prestigiul și siguranța vieții.

d) *Frecventa și accentuata atenție dată de adulți rezultatelor creșterii și neglijarea, în consecință, a creșterii însăși*[70]. De regulă, adultul mediu este neatent la plictisul copiilor, la cauzele plictisului lor. Sau, în cazul în care îl sesizează, încearcă să-1 depășească prin soluții facile (pentru el) și nesporitoare (pentru copil); sunt mai preocupați de rezolvarea situației lor decât de cea a copilului, care nu se simte atras de ceea ce i se oferă, de ceea ce face sau i se impune să facă.

C. Putem spune, însă, că nu intervenția adultului, în general, în viața copilului constituie o amenințare și cel mai serios obstacol în calea libertății copilului, așa cum credea și susțin&a A.S. Neill[71], ci numai aceea a adultului ignorant, orgolios, închis, sec, stupid, confiscat de propria conservare și protecție, absorbit și dominat (numai) de problemele sale zilnice ; într-un cuvânt, *de adultul exterior/străin lumii copilului.*

Adultul nu (mai) poate considera copilul un obiect. Această epocă se impune a fi încheiată cât mai repede. Ca și adultul, *copilul este un subiect și nu poate fi considerat decât în această calitate*: semen cu drepturi egale[72], cu o civilizație proprie.

într-o astfel de așezare a raportului său cu copilul, adultul își înțelege (și își va înțelege) diferit menirea, atitudinea :

a) Tratează pe copil ca pe un semen de-al său, ca pe sine însuși: *cu delicatețe, prudență, încredere, cinste și seriozitate™,* acceptând faptul că cel mai important lucru este să fie el însuși.

70. Vezi Dewey, J. și E., *Școalele de mâine,* Ed. Librăriei „Principele Mircea", București, p. 6.
71. Pentru A.S. Neill, „singurul obstacol în calea libertății copilului îl constituie intervenția adultului; orice intervenție a acestuia reprezintă un obstacol pentru libertatea copilului". Amintim că, la Neill, libertatea înseamnă a face ceea ce îți place, atâta vreme cât nu stingherești libertatea altuia (vezi Snyders, G., *op. cit.,* p. 42, p. 45.).
72. Vezi Adler, A., *Cunoașterea omului,* Ed. Științifică, București, 1991, p. 163.
73. Aceasta înseamnă, după E. Key, „a nu acționa asupra copilului cerându-i ceea ce am vrea noi ca el să fie, ci influențându-1 prin felul nostru de a fi" ;

b) Are conștiința că posibilitățile de a-i dăuna sunt mai numeroase decât acelea de a-i fi folositor, că probabilitatea de a greși față de el este mai mare decât aceea de a fi drept.

Decurge, prin urmare, necesitatea unei mai mari atenții și a unui mai mare rafinament al comportamentului adultului atunci când întâlnește lumea copilului; mai multă onestitate în actele sale privitoare la viața copilului.

c) Acceptând faptul că pot exista tot atâtea lumi posibile câți oameni există, adultul:

- va accepta că viața și mediul său nu pot fi luate drept model unic și scop al creșterii copilului;
- va accepta ca, atunci când se ocupă de copil, să renunțe la ritmul și la interesele sale obișnuite ;

d) Adultul va ști să fie îngăduitor și *să ia drept călăuză copilul însuși*[14]. El se leapădă, în felul acesta, de sine, adică de încremenirea, nostalgiile și iluziile sale, se detașează de excelența timpurilor lui, se „dezgheață" (spiritual). Adultul superior știe că este nevoit să ducă o luptă continuă ca să nu cadă „în capcana inerției, care ne îndeamnă să ne oprim din drumul perfecționării noastre"[75].

Decurge că *adultul și copilul cresc împreună, diferența dintre ei nu este dintre creștere și non-creștere, ci dintre moduri de creștere*[1]*".* Relația dintre ei este relația de interacțiune dintre aceste moduri de creștere. Chiar dacă starea sufletească a copilului și adultului sunt diferite, adultul care crește înțelege și susține creșterea (nu-1 dezavantajează și nu-1 sperie creșterea celuilalt).

e) în această situație, poziția adultului față de copil nu se reduce doar la simpla lui protejare; ea ar constitui, după Dewey, „numai o barieră în jurul neputinței"[77], ci impune *sprijinirea lui prin colaborare,* cu calm și

înseamnă „a nu sta de vorbă cu copilul folosind șiretenie și forță, ci a te prezenta în fața lui pătruns de propria ta seriozitate și cinste" (vezi Key, E., *op. cit.,* p. 48).
74. Montessori, M., *op. cit.,* p. 80.
75. Montessori. M., *Descoperirea copilului,* E.D.P., București, 1977, p. 128.
76. Vezi Dewey, J., *Democrație și educație,* E.D.P., București, 1972, p. 44.
77. *Idem,* pp. 21-22.

i

într-un ritm adecvat creșterii copilului; *a-l ajuta* să învețe să facă acte utile creșterii, dezvoltării sale și ambianței în care trăiește.

f) O bună înțelegere și așezare a raportului dintre adult și copil presupune ca ultimul să simtă libertate atât în acțiunile sale, cât și în cele ale adultului. De obicei, un adult dependent de câmp, adică acel adult care nu se poate degaja de constrângerile situației în care se găsește, fiind o persoană nesigură, neîncrezătoare în sine, îngrozită de viață, n-are cum să încurajeze libertatea unui copil. Dimpotrivă, adultul independent de câmp, acel adult cu inițiativă și abilitate de organizare, activ și dornic să se realizeze, conștient de viața lui interioară, are o influență hotărâtoare asupra formării unor copii liberi[78].

g) Adultul devine *o carte deschisă,* în care copilul poate găsi călăuza mișcării sale și a învățării lucrului bine făcut[79].

în final, important și demn pentru un adult este să știe să se retragă la timp din viața copilului, să-și facă discret retragerea, să se dea la o parte, când a sosit momentul; să lase ca apa și lumina să întrețină creșterea vlăstarului.

Concluzii

Chiar dacă și-a parcurs copilăria, adultul are, de cele mai multe ori, dificultăți în a o înțelege și a o îmbogăți pe cea a copilului. în fața adultului, ușa copilăriei poate rămâne veșnic închisă; copilăria însăși, inaccesibilă.

Numai un adult ignorant, orgolios, superficial, nesigur, rigid poate constitui un obstacol în calea libertății copilului, a creșterii lui.

în cazul în care tratează pe copil ca subiect, ca partener, menirea adultului se schimbă: el devine o călăuză, o carte deschisă pentru cel care bate la porțile lumii și ale destinului său.

Un adult cooperant, onest, deschis, activ va crește împreună cu copilul de a cărui dezvoltare se ocupă.

Este esențial ca adultul să se retragă la timp din viața copilului, pentru a-i lăsa întreaga posibilitate și capacitate de manifestare spirituală, de creștere.

78. Vezi Allport, G.W., *op. cit.,* pp. 271, 273.
79. Vezi Montessori, M., *Taina copilăriei,* Ed. Tiparul Universal, București, 1938, p. 103.

Capitolul IV

Conceptul de libertate

1. După încercarea de a surprinde câteva particularități ale acestor vremuri aflate la cumpăna dintre milenii, după încercarea de a preciza câteva importante concepte în susținerea analizei ulterioare, se impun, acum, înainte de a vorbi despre libertatea în educație, câteva reflecții pe marginea conceptului însuși de libertate.

Pentru om, *libertatea este lucrul cel mai de preț de pe lume* căci fără acest bun comun, *omul ar înceta să fie om*[2], iar viața lui, atât individuală cât și socială, pierde orice semnificație[3].

Libertatea este *condiția fundamentală a oricărei dezvoltări*,* este *condiția dezvoltării plenare a individului, a sănătății sale mentale și a bunăstării sale*[5]*;* este o calitate esențială a stării total umane. „Dragostea, tandrețea, rațiunea, interesul, integritatea și identitatea sunt toate vlăstare ale libertății", scrie E. Fromm[6]. Absența libertății este dăunătoare și face din om un infirm.

După Berdiaev, libertatea este și rămâne cea mai mare valoare spirituală, mai mare decât valorile vitale. De ea se leagă calitatea vieții, *demnitatea omului*; de aceea, „pentru libertate, viața poate fi și trebuie să fie sacrificată, dar pentru viață nu trebuie sacrificată libertatea", susține marele gânditor rus[7]. Ea este, în consens cu Epictet, *scopul vieții*[9]. Aspirația către

1. Seneca, *Scrisori către Luciliu,* Scrisoarea 37, f.ed., p. 94.
2. Jaspers, K., *Texte filosofice,* Ed. Politică, București, 1986, p. 261.
3. Berlin, I., *Patru eseuri despre libertate,* Ed. Humanitas, București, f. ed., p. 73.
4. Fromm, E., *Texte alese,* Ed. Politică, București, 1983, p. 318, s.n.
5. *Idem,* p. 461, s.n.
6. *Idem,* p. 342.
7. Vezi Berdiaev, N., *împărăția Spiritului și împărăția Cezarului,* Ed. Amarcord, Timișoara, 1994, p. 141.
8. Vezi Epictet, *Manualul,* Ed. Minerva, București, 1977, p. 46.

libertate nu-1 părăseşte şi nu-1 va părăsi pe om niciodată, crede Ad. Ferriere, de vreme ce *ea se află în străfundul oricărui sufle! omenesc*[9]. în concepţia lui Fichte, *calitatea fundamentală şi esenţială a omului este aceea de a fi liber*[10].

Toate acestea ne îndreptăţesc, aşadar, să susţinem că libertatea este, zicând precum A. Camus, *„singura valoare nepieritoare a istoriei"* [11].

2. A susţine că există o libertate generală a oamenilor înseamnă, dacă nu mascarea unor raţiuni ascunse, o vinovată iluzie.

Libertatea este, înainte de toate, libertatea persoanei; în esenţa ei, ea nu poate fi decât individuală. „Dacă se neagă valoarea persoanei şi există îndoieli privind realitatea sa, nu poate fi vorba nici de libertate. Persoana reprezintă limita puterii naturii, a puterii statului, a puterii societăţii", scrie Berdiaev[12]. Libertatea persoanei este suverană în raport cu orice putere exterioară. Revendicarea ei este întemeiată, în esenţă, de oroarea modernă pe care o inspiră uniformitatea, conformismul şi mecanizarea vieţii, cenuşiul şi linearitatea ei, uneori, dezarmante[13].

Dacă vrem sâ privim lucrurile deschis şi să nu fim dezamăgiţi, atunci suntem nevoiţi să recunoaştem, împreună cu I. Berlin, că, în ciuda eforturilor de a depăşi şi desfiinţa conflictele şi rezistenţa celorlalţi, agresivitatea sau amestecul unuia în viaţa celuilalt, armonia deplină cu semenii este, în fond, incompatibilă cu afirmarea propriei identităţi; că, dacă nu intenţionăm să depindem de ceilalţi în toate privinţele, atunci avem nevoie de asigurarea unui spaţiu în care:

- nu există piedici pentru exprimarea propriilor opţiuni;
- nu există pericolul ingerinţei externe.

a) Mai întâi, libertatea implică o absenţă de piedici la posibilele noastre alegeri şi activităţi - absenţă de obstrucţii pe drumurile pe care un om se decide să meargă. O astfel de libertate depinde „nu de dorinţa mea de a merge sau de distanţa pe care vreau s-o parcurg, ci de numărul posibi-

9. Vezi Ferriere, Ad., *Şcoala activă,* E.D.P., Bucureşti, 1973, p. 28, s.n.
10. Vezi Fichte, J.G., *Cuvântări către naţiunea germană,* Ed. Casei Şcoalelor, Bucureşti, 1928, nota 3, p. 52, s.n.
11. Camus, A., *Omul revoltat,* RAO International Publishing Company, Bucureşti, 1994, p. 463, s.n.
12. Berdiaev, N., *op. cit.,* p. 134.
13. Vezi Berlin, I., *op. cit.,* p. 66.

lităţilor care mi se oferă, de lărgimea perspectivelor ce mi se deschid, de relativa lor importanţă în viaţa mea"[14]. Pentru I. Berlin, această libertate nu se identifică cu activitatea ca atare, cu acţiunea, ci se referă la *oportunităţile de acţiune.* Spre deosebire de Fromm, pentru el libertatea este *„ocazia de a acţiona,* şi nu acţiunea în sine ; *posibilitatea de acţiune,* şi nu necesarmente acea realizare dinamică a ei"[15].

în consecinţă, întinderea libertăţii unui om depinde de numărul şi varietatea posibilităţilor ce îi sunt oferite, de perspectivele pe care acestea le creează şi de cât de largi sunt ele.

b) Apoi, dacă înţelegem prin libertate (în acest moment al analizei) să fim scutiţi de orice imixtiune exterioară, atunci ea presupune, totodată, *asigurarea spaţiului în interiorul căruia sunt interzise ingerinţele din afară,* în care avem certitudinea/siguranţa protecţiei de imixtiunea celorlalţi. în acest caz, libertatea presupune „absenţa ingerinţei dincolo de o frontieră mişcătoare, dar întotdeauna identificabilă"[16]; cu cât este mai vastă aria de non-ingerinţă, cu atât libertatea individului este mai întinsă[17].

Aceasta este ceea ce I. Berlin numeşte *libertate negativă.*

Absenţa acestei libertăţi „este cauzată de blocarea unor posibilităţi sau de neputinţa de a le materializa - consecinţă, intenţionată sau nu, a practicilor intervenţioniste ale indivizilor sau instituţiilor umane", scrie profesorul britanic[18].

Pentru asigurarea şi protejarea acestui spaţiu este necesară, oricât ar putea să pară de paradoxal, *intervenţia statului*: a statului cu rol de paznic de noapte sau de agent de circulaţie"[19]. Statul are menirea de a ocroti libertatea individuală. Anumite limitări ale libertăţii individului sunt necesare. *Dacă este nelimitată, libertatea exterioară se autoanulează.*

După K.R. Popper, „libertatea nelimitată înseamnă că un ins puternic este liber să brutalizeze pe unul slab şi să-1 lipsească pe acesta de libertatea

14. *Idem,* p. 53.
15. *Idem,* p. 56, s.n.
16. *Idem,* p. 209.
17. *Idem,* pp. 205-206.
18. *Idem,* p. 53.
19. Este modelul lui Lassalle de a vedea rolul statului; model pe care îl va prelua şi utiliza, la noi, precum am văzut deja, prof. C. Narly.

..jâ

lui". De aceea, el cere ca „statul să limiteze într-o anumită măsură libertatea, astfel ca libertatea fiecăruia să fie ocrotită prin lege. Nimeni nu trebuie să fie la *cheremul* altora, dar toţi trebuie să aibă *dreptul* de a fi ocrotiţi de stat"[20].

Două precizări se cer făcute aici:

- Pe de o parte, când acceptă limitarea libertăţii individuale de către stat/ lege, autorul are mereu în vedere ca cei mai puţin dotaţi, sau mai puţin brutali, sau mai puţin norocoşi să nu devină obiect de exploatare pentru cei mai dotaţi, sau mai brutali, sau mai norocoşi[21].
- Pe de altă parte, intervenţia statului este limitată la ceea ce este realmente necesar pentru apărarea libertăţii[22].

Prin urmare, *libertatea exterioară presupune o constrângere exterioară, stabilirea şi respectarea unor limite exterioare*[23].

Libertatea exterioară (sau „negativă") ţine de acordarea sau participarea la drepturi a indivizilor într-o societate; nu este un scop, ci un mijloc. „Ea, scria M. Eliade, nu te angajează cu nimic" ; este „un permis de liberă circulaţie în viaţa civilă şi privată. Nu rişti nimic cu un asemenea permis; nu te angajezi nici moral, nici social"[24]. Este un drept oferit, un dat exterior individului. în procesul maturizării lui, pentru viaţa, activitatea şi aspiraţiile acestuia, importanţa libertăţii sale exterioare scade (fără a se-nţelege însă de aici că i s-ar putea nega vreodată necesitatea!)[25].

20. Popper, K.R., *Societatea deschisă şi duşmanii ei,* voi. II, Ed. Humanitas, Bucureşti, 1993, p. 138, s.a.
21. Desigur, atât cât poate o lege să asigure şi să controleze acest lucru ... Vezi Popper. K. R., *op. cit.,* voi. II, p.140.
22. Popper, K.R., *op. cit.,* voi. II, p. 144.
23. G. Liiceanu susţine că libertatea îşi are, înainte de orice, propriile limite ontologice, existenţiale: a fi, a fi conştient că eşti, a fi conştient că eşti finit; apoi, sexul, rasa, epoca, locul, ascendenţa, casta, limba şi religia. Limita este coextensivă libertăţii. Limita face ca libertatea să fie umană. El o numeşte libertate gravitaţională. în concepţia sa, spre deosebire de libertatea idealizată şi «pură», libertatea umană reală este gravitaţională. Limita ţine de condiţia libertăţii umane *(Despre limită,* Ed. Humanitas, Bucureşti, 1994, pp. 5, 11-12).
24. Eliade, M., *Fragmentarium,* în voi. *Drumul spre centru,* antologie alcătuită de G. Liiceanu şi A. Pleşu, Ed. Univers, Bucureşti, 1991, p. 134.
25. „Libertatea exterioară de care este nevoie variază de la individ la individ, scrie J. Dewey. Ea tinde în mod firesc să descrească odată cu o maturitate crescândă, deşi absenţa ei completă împiedică chiar un individ matur de a

3. *Un om eliberat nu este încă liber.* „Un om eliberat e unul scutit de anumite piedici; un om liber, în schimb, e unul înzestrat cu anumite putinţi", precizează C. Noica în *De caelo*[16].

A fi eliberat şi a fi liber nu sunt sinonime. Bucurându-se doar de o libertate exterioară, omul stă încă la răscruce : el poate deveni un automat, un număr, un ratat sau un om viu, întreg, matur; un eşec sau o victorie, o poticnire sau o revărsare, o aparenţă sau o esenţă.

Omul este (şi nu poate fi decât) o fiinţă liberă. După M. Buber, el dispune de *o voinţă mică* (cea înlănţuită, determinată de lucruri şi instincte) şi de *o voinţă mare* (cea care se îndepărtează de orice determinare)[27]; prin urmare, el poate manifesta o *libertate mică* şi o *libertate mare.* în cele două situaţii, diferă valoarea şi semnificaţia oferite vieţii lui. Pare că, în existenţa aceluiaşi individ, ele nu pot coexista : manifestarea uneia tinde s-o excludă pe cealaltă.

Sursa şi susţinătorul libertăţii mici este *omul arbitrarului*[2]*.

A. *Libertatea mică:*

a) Este *libertatea capriciului imediat*[19], libertatea impulsurilor[30], anarhiei, arbitrarului; ea nu recunoaşte un principiu ordonator, al coerenţei,

avea contacte care îl vor înzestra cu elemente noi asupra cărora inteligenţa sa se poate exersa" (Dewey, J., *Trei scrieri despre educaţie,* E.D.P., Bucureşti, 1977, p. 208).
26. Noica, C, *De caelo. încercare în jurul cunoaşterii şi individului,* Ed. Vremea, p. 121.
27. Vezi Buber, M., *Eu şi Tu,* Ed. Humanitas, Bucureşti, 1992, p. 86.
28. Vezi *Idem,* pp. 87-88. Incredul până în măduva oaselor, omul arbitrarului „nu vede peste tot decât incredulitate şi arbitrar, alegere a scopurilor şi născocire a mijloacelor. Fără sacrificiu şi fără graţie, fără întâlnire şi prezenţă, o lume înglodată în scopuri şi mijloace este lumea lui" (vezi Buber, M., *op. cit.,* pp. 87-88).
29. „Impulsurile şi dorinţele care nu sunt ordonate de inteligenţă se află sub controlul împrejurărilor accidentale. Poate fi mai curând o pierdere decât un câştig faptul de a scăpa de sub controlul altei persoane, numai pentru a te comporta conform celor impuse de fantezia şi capriciul imediat; adică, la discreţia impulsurilor în a căror formare judecata inteligentă nu a participat" (vezi Dewey, J., *Trei scrieri despre educaţie,* E.D.P., Bucureşti, 1977, p. 209).
30. Omul libertăţii mici are un comportament infantil sau asemănător unui bolnav. Psihopaţii, scrie Peters, „sunt cei care dau curs poftelor, capriciilor şi impulsurilor lor, care au o înţelegere asupra lumii asemănătoare cu cea a unui minor,

ordinii și controlului. Ea se identifică cu impulsul de a trece, după poftă, oricând la altceva[31]. Ea este o agitație fără scop, o libertate fără țel și fără conținut; este dezordine interioară[32]. Declanșată și întreținută de facilitate și superficialitate, ea implică fărâmițarea persoanei; cel mult, poate „suporta" strădiuințe temporare, eșuate în cele din urmă, neduse până la capăt, lipsite de rigurozitate[33].

b) Este *o cedare, o prăbușire.* Ca arbitrar, desprinsă de Dumnezeu, ea este cădere, păcat; este un produs al golului sufletesc, al vanității[34]. Ea există acolo unde hazardul este rege, ca *„libertate a orbului"*[35]. Ea este, deci, libertatea vrajbei și a dezintegrării[36].

c) Ea se exprimă în *libertățile făpturii noastre decăzute*: „libertatea desfrâului, a minciunii, a lenei și a furtului, libertatea tuturor păcatelor; libertatea care distruge, care schimbă viața într-o mlaștină unde cresc numai plante otrăvitoare"[37].

B. Omul libertății mici crede că numai *tihna leneșa™* este viață personală. Orice concentrare severă și orice aspră împărțire a timpului ar însemna apusul libertății (sale) individuale. Idealul de libertate al omului arbitrarului este, așadar, „moliciunea lăuntrică"[39].

adică o înțelegere infantilă", (vezi Peters, R.S., *Moral Development and Moral Education,* George Allen & Unwin, London, 1981, p. 125).
31. Seneca, *op. cit.,* p. 51.
32. Vezi Berdiaev, N., *Sensul creației. încercare de îndreptățire a omului,* Ed. Humanitas, București, 1992, p. 144.
33. Vezi Comenius, J.A., *Pampaedia,* E.D.P., București, 1977, p. 55.
34. Vezi Berdiaev, N., *op. cit.,* p. 144.
35. Interpretându-1 pe Nietzsche, Camus scrie: „Fără lege nu există libertate. Dacă destinul nu este orientat de o valoare superioară, dacă hazardul este rege, iată apărând marșul de tenebre, înspăimântătoarea libertate a orbului. Acolo unde nimic nu mai poate spune ce e negru și ce e alb, lumina se stinge și libertatea devine închisoare voluntară" (vezi Camus, A., *Omul revoltat,* RAO International Publishing Company, București, 1994, p. 271).
36. Vezi Berdiaev, N., *op. cit.,* p. 147.
37. Bernea, E., *îndemn la simplitate,* Ed. Anastasia, 1995, p. 17.
38. Pe care G. Liiceami o numește „maladie de destin" (vezi *Despre limită,* Ed. Humanitas, București, 1995).
39. Forster, Fr.W., *îndrumarea vieții pentru băieți si fete de la 18 ani,* Ed. Librăriei Socec & Co., S.A., București, 1922, pp. 24-25. în continuare, în paginile

Cu toate acestea, M. Buber nu exclude revirimentul omului voinței mici, reviriment care s-ar putea produce dacă acesta ar accepta *conștiința decadenței sale*[0].

Spre deosebire de omul arbitrarului, inapt de sacrificiu, determinat de lucruri și de instincte, ratând întâlnirea cu destinul său, omul liber sacrifică voința mică. voinței mari. „El supraveghează drumul a ceea ce este esențial în lume ; dar nu pentru a se lăsa condus de esențial, ci pentru a-1 realiza". El crede în destinul său, adică el se oferă întâlnirii cu destinul său[41]. Prin urmare, omul voinței mari sacrifică libertatea capriciului și a impulsurilor, în favoarea libertății generoase, sporitoare.

Omul libertății mari preferă, libertății formale, sărace, conservatoare, zgârcite, libertatea nobilă, bogată; libertății de moment, spasmotică, torent, libertatea proiectului, calculului; libertății consumului (și abandonului), libertatea construcției, dăruirii; preferă suficienței, creșterea.

Dacă viața omului presupune necesitatea extremă de a satisface și exigențele altor valori, nu mai puțin fundamentale, precum dreptatea, fericirea, dragostea, descoperirea adevărului, dezvoltarea capacității de a crea lucruri, experiențe și idei noi, conviețuirea, securitatea, atunci pentru omul liber libertatea nu poate fi și nu este o valoare în sine, nu este și nu poate constitui unica finalitate[42]. Libertatea nu este singura valoare care poate și trebuie să determine conduita umană; ea se leagă cu celelalte valori și nu poate fi desprinsă de ele.

Dacă libertatea unui individ de a decide să trăiască așa cum dorește trebuie pusă în balanță cu exigențele altor valori, inevitabile susținerii și desfășurării vieții omenești, atunci ea nu poate fi nelimitată, exterioară oricărui autocontrol, la discreția impulsului/capriciului de moment.

Rezultă că, *prin și din libertatea exterioară („negativă") se poate ajunge:*

cărții sale (p. 114), Forster scrie: „Nimic nu e mai propriu pentru afirmarea vieții personale decât o luptă hotărâtă împotriva tembelismului hoinar și a pierderii nesocotite a timpului". „Adevărata frumusețe a unui tânăr stă numai în război cu moliciunea lăuntrică".
40. Vezi Buber, M., *op. cit.,* p. 88.
41. Vezi *Idem,* pp. 86-87.
42. Vezi Berlin, I., *op. cit.,* p. 71.

a) *fie la izolarea libertăţii de celelalte valori; deci, înţeleasă şi practicată în sine, ca libertate mică* ;

b) *fie la îmbogăţirea ei cu alte valori fundamentale (ce-i ridică gradul de autenticitate); deci, înţeleasă şi practicată în corelaţie cu acestea, ca libertate mare*[43].

4. *Libertatea înseamnă dezvoltare. Manifestarea care nu conduce la acumulare, la creştere nu este libertate*".

Libertatea şi creşterea sunt legate prin esenţa şi unitatea vieţii. A o lua mereu de la început, a bate pasul pe loc, a rămâne egal cu sine, a ne conserva homeostatic viaţa nu înseamnă libertate[45].

Libertatea este dorinţa şi putinţa de creştere a individului în raport cu structurile instituţiilor în care trăieşte, în raport cu tendinţele de uniformizare şi rutinizare ale comportamentului, în raport cu sine însuşi[*6].

43. I. Berlin numeşte libertatea mare, *libertate „pozitivă".* Ea derivă din dorinţa individului ca viaţa şi deciziile sale să depindă de el, şi nu din forţe exterioare ; din dorinţa individului de a ti subiect şi nu obiect; de a fi mânat de motive conştiente şi care îi aparţin, şi nu de cauze impulsive şi exterioare; din dorinţa de a acţiona datorită propriilor decizii, şi nu doar să execute deciziile luate de alţii în numele său; de a acţiona în virtutea propriilor sale orientări, iar nu dirijat de natura exterioară, iraţională sau de alţi oameni, ca şi cum ar fi un lucru, un animal sau un sclav incapabil să-şi asume condiţia de om, adică să-şi conceapă (ţinând seama de celelalte valori prin care se poate considera om) scopuri şi strategii proprii pentru a le atinge (vezi Berlin, I., *op. cit.,* pp. 214-215).

44. Allport consideră că tot ceea ce produce o dezvoltare flexibilă, ce nu opreşte procesul individualizării; *tot ceea ce stimulează creşterea constituie criteriul normalităţii.* Deducem, deci, că tot ceea ce frânează sau stopează creşterea este anormal, nefiresc (vezi Allport, G.W., *op. cit.,* p. 162).

45. „Experienţele pot să fie atât de incoerente, încât în timp ce fiecare în sine este agreabilă sau chiar stimulativă, ele *nu sunt raportate cumulativ una la cealaltă.* Atunci energia este răspândită şi persoana devine împrăştiată. Fiecare experienţă poate fi vie, intensă şi «interesantă» şi totuşi *lipsa lor de legătură* poate genera în mod artificial deprinderi discontinue, dezintegrate, centrifuge. Consecinţa formării unor asemenea deprinderi este *incapacitatea de a controla experienţele viitoare",* deci, lipsa libertăţii (vezi Dewey, J., *Trei scrieri despre educaţie,* E.D.P., Bucureşti, 1977, p. 181, s.n.).

46. Este important, aşadar, ca individul să fie astfel format, încât *să poată folosi sistemul instituţional* (un dat al vieţii în societate) *pentru a creşte,* pentru a se

***Ea nu este, deci, repetare, stagnare, încremenire, detaşare, sterilă şi nesfârşită contemplativitate, platitudine'*[*1].**

dezvolta, de *a putea să-l perfecţioneze atunci când acesta nu-i mai susţine creşterea.* în acelaşi timp, este esenţială formarea pentru *a rezista şi a sfida tendinţele de uniformizare şi rutinizare a comportamentului* pe măsură ce se acumulează experienţă şi structurile conservative tind să se instaleze în lumea noastră sufletească.

47. înainte de-a merge mai departe, se cuvine făcută, înainte de toate, o precizare: tot acest studiu are ca sistem de referinţă *zona de cultură europeană occidentală, faustică, heracleitică* (vezi Dumitriu, A., *Culturi eleate şi culturi heracleitice,* Ed. Cartea Românească, Bucureşti, 1987). Este ştiut faptul că în alte zone de cultură reflecţiile şi dezbaterile asupra libertăţii şi formării umane au alte temeiuri, coordonate şi finalităţi. Putem lua ca exemplu *problematica libertăţii în spiritualitatea indiană.*

Nu vom aduce aici decât câteva elemente prin care să ilustrăm cele afirmate anterior. India n-a putut niciodată să accepte actuala condiţie umană, constând din suferinţă, neputinţă şi precaritate, scrie M. Eliade (vezi Eliade, M., *Yoga, nemurire şi libertate,* Ed. Humanitas, Bucureşti, 1993, p. 83). Pentru gândirea indiană, condiţia umană „normală" este echivalentul sclaviei, al ignoranţei şi al suferinţei; libertatea, cunoaşterea, beatitudinea sunt inaccesibile atât timp cât această „normalitate" nu este nimicită. Cele 5 „matrici" producătoare de stări psiho-mentale: ignoranţa, sentimentul individualităţii, pasiunea, ataşamentul, dezgustul, dragostea de viaţă, «voinţa de a trăi» toate sunt dureroase. Simplul fapt de a exista în timp, de a avea o durată implică durerea.

De aceea *renunţarea are o valoare pozitivă.* Cel ce renunţă la condiţia lui obişnuită nu se simte mai împuţinat, ci, dimpotrivă, îmbogăţit, căci, „forţa pe care o dobândeşte renunţând la o plăcere oarecare depăşeşte cu mult plăcerea la care a renunţat". *(Idem,* p. 84).

Ceea ce importă, în primul rând, pentru India nu este atât salvarea personalităţii, *ci obţinerea libertăţii absolute* (în spiritualitatea indiană, libertatea nu poate fi decât absolută sau nu există). Ea se opune fragmentării, ruperilor de ritm, durerii, temporalităţii, «setei de viaţă». „Simplificarea extremă a vieţii, calmul, serenitatea, poziţia corporală statică, ritmarea respiraţiei, concentrarea într-un singur punct etc, toate aceste exerciţii urmăresc un singur scop: *să abolească multiplicitatea şi fragmentarea, să reintegreze, să unifice, să totalizeze" (Idem,* p. 90, s.n.). Un om liber nu se mai simte legat de timp, de legi şi de prejudecăţi, el se plasează în afara temporalităţii şi a istoriei, a oricărei etici şi a oricărei forme sociale.

Prin urmare, în filosofia indiană, libertatea (= libertatea absolută) este opusă condiţiei umane; ea nu ţine de modul obişnuit de a fi al omului, ci presupune situarea într-un alt orizont ontologic. *A fi liber înseamnă a ieşi din profan.*

I. Astfel înțeleasă, libertatea presupune următoarele *dimensiuni:*

A. *Capacitatea (putința) individului de a învăța din orice situație de viață, de-a acumula mereu™, de-a transforma orice experiență de viață într-un fapt util, favorabil împlinirii sale; capacitatea de a se maturiza, de a-și controla tot mai bine viața cu fiecare experiență parcursă.*

Libertatea nu presupune, prin urmare, „un regres către paradisul facilității primitive. Ea nu face casă bună cu naivitatea, ci este însoțită de o aprigă cunoaștere a propriei sale condiții", a vieții[49].

Puterea de creștere depinde de :

a) Pe de o parte, de *necesitatea individului de a comunica,* de deschiderea lui la alte puncte de vedere, de *profunzimea comunicării* între indivizi de sine stătători[50], sau a individului cu divinitatea.
b) Pe de altă parte, de disponibilitatea de a reține și sintetiza ceea ce-i susține mai departe creșterea, de *plasticitatea individuală*[51].

Pentru aceasta, evitarea sau eliberarea omului de atitudinea lui de apărare/eschivare și deschiderea spre a primi întreaga sa experiență, gata să ia ceea ce vine din exterior nu numai ca ceva care i se opune, ci și ca ceva pe care și-l poate încorpora, acceptarea și pregătirea pentru rezolvarea problemelor, disponibilitatea de a asculta devin condiții hotărâtoare[52].

B. *Capacitatea (putința) individului de a alege între mai multe posibilități".*

Libertatea nu mai are în vedere raporturile lumești; conținutul ei îl constituie „decondiționarea", nemurirea, sacralitatea. Ea nu poate fi dobândită în actuala condiție umană.
Așadar, presupunând „răsturnarea tuturor valorilor umane", *libertatea nu poate fi dobândită decât de cel care face exact contrariul la ceea ce condiția umană îl forțează să facă* (vezi Eliade, M., *op. cit.,* passim).

48. Vezi Dewey, J., *Democrație și educație,* E.D.P., București, 1972, p. 45.
49. Hameline, D., *Profesori și elevi,* E.D.P., București, 1978, p. 104.
50. Jaspers, K., *Texte filosofice,* Ed. Politică, București, 1986, p. 263.
51. Vezi Dewey, J., *op. cit.,* p. 46.
52. Vezi Jaspers, K., *op. cit.,* pp. 263-264.
53. „Inventarul posibilităților, premisa putinței de a alege și condiția ei, este limitat, e, în mod fatal, limitat", susține G. Liiceanu, căci „infinitul nu este inventariabil" (vezi *Despre limită,* pp. 29-30).

Omul nu trăiește într-un mediu fără asperități, fără granițe, fără limite, fără obstacole. Acela care a dorit (sau dorește) doar ceea ce a putut (sau poate) atinge, netentat să încerce alternative; deci, fără să fi fost niciodată în situația de a urmări finalități incompatibile înseamnă a fi trăit (sau a trăi) într-o iluzie coerentă. Nu există om, crede I. Berlin, care să nu se fi aflat niciodată în situația de a urmări finalități incompatibile, ca viața să nu-l fi pus în situația să opteze.

Prin urmare, există un motiv fundamental pentru care *oamenii nu pot evita alegerea:* „finalitățile sunt antagoniste, nu putem avea totul"[54]. Suntem nevoiți să alegem. A sacrifica anumite opțiuni, preferințe (chiar fundamentale) altora este, pare-se, o caracteristică a condiției umane. Prin esența sa, susține și R.S. Peters, omul este o ființă care alege ; viața ei este legată de alegerile sale. Important este ca:

- *el* (și nu altul) să aleagă pentru sine;
- prin alegere *să-și sporească ființa.*

C. *Capacitatea (putința) individului de a-și dobândi autonomia.* Dacă acceptăm că libertatea înseamnă capacitatea (putința) de a crește, atunci ea mai presupune:

- a te opune *domniei obiceiului", rutinei*[56] *și opiniei comune* (cu pretenții la suveranitate), *dogmatismului* (închiderii într-o idee, prejudecată, ideologie);
- a te opune *comportamentului capricios, bunului plac personal*[57];

54. Vezi Berlin, L, *op. cit.,* pp. 65-66.
55. După J.St. Mill, libertatea se opune „domniei obiceiului deoarece implică cel puțin eliberarea de sub jugul acestuia". *Despotismul obiceiului* este pretutindeni obstacolul permanent ce stă în calea dezvoltării omului, aflându-se într-o opoziție neîncetată cu acea înclinație de a ținti ceva mai presus de obișnuit, înclinație numită, după împrejurări spiritul libertății sau al progresului, al perfecționării (vezi Mill, J.St., *op. cit.,* p. 91).
56. *Rutina* acceptă ceea ce a devenit obișnuință, omul se reduce la automatisme și reflexe; ea nu ține seama de conexiunile existente între lucruri și situații specifice (vezi și Dewey, J., *Democrație și educație,* E.D.P., București, 1972, p. 127)
57. Vezi Jaspers, K., *op. cit.,* p. 262. Comportamentul capricios face din actul trecător o măsură a valorii. Iar atât el, cât și rutina „refuză să accepte responsabilități", (vezi Dewey, J., *op. cit.,* p. 127).

- *a nu ezita,* împotmolindu-ne viața într-o indecizie fără ieșire.

Fără hotărâre și acțiune, libertatea nu există. Deliberarea prelungită, șovăirea cețoasă sunt incompatibile cu libertatea[58].

Hotărându-ne și hotărând, ne dăm și dăm, de fiecare dată, hotare, precizează G. Liiceanu[59]. într-o astfel de perspectivă, actul hotărârii devine actul ontologic suprem, căci ceva *este* în măsura în care are hotare. O lume indecisă, „de magme, de aburi, de substanțe moi, de curgeri, este mai degrabă o lume a preființei", scrie G. Liiceanu[60].

Hotărând, omul își dă mereu hotare ; dar nu se închide în ele. Hotarele pe care și le dă nu sunt fixe, nu-1 fixează. Fiind mereu în proiect, omul are în permanență un hotar de atins ; el se află mereu în fața următorului hotar. Prins, astfel, „în cursa fără sfârșit a secvențelor «de depășit - de atins»", *omul este această identitate mobilă*[61].

Implicând hotărârea, libertatea devine actul de a ne da mereu hotare, de a ne delimita, de a ne da formă, contur, de a ne obține (sau recăpăta) identitatea; deci, a ființa. Fără hotărâre, cursul vieții se risipește, iar identitatea omului se încețoșează. Cu fiecare hotărâre, viața se face și se reface, eul se construiește.

Așadar, pentru Liiceanu, hotărârea, înțeleasă ca instituire de hotare, devine esența libertății[62]. Reiese că, fără capacitate de hotărâre, libertatea nu are loc ; ea se anunță doar, însă se amână, deocamdată ; omul șovăie, rămânând la discreția îndoielilor și a propriilor bâlbâieli[63].

Rezumând, putem spune că libertatea nu acceptă și nu poate accepta în conținutul ei a ne pierde prin viață, a rătăci prin propriul labirint existențial, ezitarea și amânarea, ci *a pune ordine in haosul existenței noastre.*

58. Vezi Fichte, J.G., *Cuvântări către națiunea germană,* Ed. Casei Școalelor, București, 1928, nota 3/ p. 52).
59. Vezi Liiceanu, G., *op. cit.,* p. 38.
60. *Idem,* p. 35.
61. *Idem,* p. 40.
62. Vezi *Idem,* p. 6.
63. Prin nehotărâre, omul își amână libertatea, nu datorită inexistenței obiective a soluției, ci datorită imposibilității lui de a o depista și a decide. Nehotărâtul „nu poate colabora cu necunoscutul, livrându-se unui mers al lucrurilor care nu depinde de el" (vezi Liiceanu, G., *op. cit.,* p. 60).

La Fr.W. Forster, libertatea se identifică cu autonomia[64]. Autonomia presupune o viață planificată, scrie M. Greene: „o viață planificată înseamnă mai presus de toate o scară de valori, prin care anumite idealuri le punem mai presus de altele și subordonăm valorile de categorie medie țelurilor considerate ca permanente"[65].

în acest sens, toți oamenii au obligația continuă de a-și realiza cel mai înalt grad posibil al autonomiei[66]. Obținerea autonomiei se referă:

- pe de o parte, la oprirea manifestării imediate a impulsului, amânarea acțiunii imediate, controlul intern asupra impulsului; *o decuplare de presiunea primului impuls, autocontrol și autostăpânire.*

  Nimeni nu este liber, scria Epictet, dacă nu se domină pe el însuși, iar Seneca ajungea la concluzia că „a fi stăpân pe tine este stăpânirea cea mai mare", căci cine este stăpân pe sine este omul cel mai liber[67].
- pe de altă parte, obținerea autonomiei se referă la edificarea unei lumi; adică, la afirmarea vieții personale, a bogăției interioare, a unicității,

în concepția lui Imm. Kant, dobândirea autonomiei presupune două momente:

64. Vezi Forster, Fr. W., *Școala și caracterul. Probleme morale ale vieții școlare,* ed. a III-a, Ed. Cugetarea. Georgescu Delafras.
Credem că este necesar să precizăm că libertatea, chiar dacă o include și o presupune în substanța ei cea mai intimă, nu se reduce la autonomie. Libertate^ nu se reduce doar la independența și mișcarea lumii interioare a individului, în temeiul unor principii liber acceptate sau formulate. Ea nu este numai o „revoltă" interioară, oricât de încordată, nu este numai un discurs critic lăuntric, ci și revoltă și mișcare exterioare. Libertatea nu duce - ca în situația autonomiei - la posibilul paradox al independenței și mișcării interioare, pe de o parte, și supunere, acceptare, resemnare și nemișcare exterioară, pe de altă parte. Libertatea creează autonomiei punți și culoare spre exprimarea exterioară, în concordanță cu principiile liber acceptate sau formulate (sporitoare).
65. Vezi Greene, M., *The Dialectic ofFreedom.* Teachers College Press, Columbia University, New York and London, 1988, p. 118.
66. Vezi Wolff, R.P., *The Conflict between Authority andAutonomy,* în voi. Raz, J., (edited by), *Authority,* Basil Blackwell, 108 Cowley Road, Oxford, OX 41JF, U.K., 1990, pp. 29-30.
67. Vezi Epictet, *op. cit.,* p. 54; Seneca, *op. cit.,* Scrisoarea 113, p. 441; Forster, Fr.W., *Cartea vieții. O carte pentru băieți și fete,* Ed. Librăriei Socec & Co. S.A., București, p. 246.

- desprinderea individului din lanțul determinărilor empirice (naturale);
- posibilitatea lui de a alege ceea ce rațiunea îi indică drept bun, just, moral; de a-și formula principiile de comportament.

însă autonomia morală nu se poate opri doar la principii (maxime) liber admise sau liber formulate, rezultate ale activității rațiunii pure. Ea include și *o sensibilitate la problemele și drepturile altora,* o atracție firească spre a-l accepta și respecta pe celălalt, capacitatea de a privi pe ceilalți ca oameni. Principiile (maximele) liber admise sau liber formulate rațional se cer corelate cu *simpatia pentru ceilalți,* pentru problemele, necazurile și frământările lor ; deci, se cer corelate cu tratarea semenilor ca subiecți, și nu ca lucruri (bune de manipulat și de satisfăcut interese personale, sau, pur și simplu, de ignorat).

Problema autonomiei nu este aceea a unui agent rațional izolat (rămas în limitele propriei sale rațiuni), alegându-și sau formulându-și în mod independent principiile (maximele) autoguvernării, cât a *dezvoltării simțului omeniei,* a alegerii/formulării acestora în condițiile grijii pentru celălalt, *considerat ca persoană* (preocupat de propriile sale dorințe, aspirații, neîmpliniri, interese)[M].

In urma cercetărilor sale, J. Piaget ajunge la concluzia că *autonomia* se dezvoltă odată cu trecerea de la respectul unilateral (constrângere) la cel mutual (cooperare); că ea *se ivește din experiența reciprocității.* „Autonomia apare astfel numai împreună cu reciprocitatea, când respectul mutual este destul de puternic pentru ca individul să resimtă în forul său interior nevoia de a-i trata pe alții așa cum ar vrea el să fie tratat"[69].

Numai cooperarea duce la autonomie; ea este factorul esențial al dezvoltării intelectuale și morale[70].

împreună cu actul cooperării, la realizarea autonomiei mai contribuie :

- un mediu social predictibil; deci, relativ stabil, echilibrat, ce permite formularea de previziuni și autoproiectare ;

68. Vezi O'Hear, A., *Education, Society and Human Nature.* Routledge & Kegan Paul Limited, London, 1981, pp. 127-131.
69. Piaget, J., *Judecata morală la copil,* E.D.P., București, 1980. p. 127.
70. Vezi *Idem,* p. 252, 254, s.n.

- o atmosferă de încurajare a încercărilor individuale. în care primul pas este construcția, apoi, critica și demolarea;
- convingerea generală că un punct de vedere personal este întotdeauna binevenit; importanța acordată punctelor de vedere personale[71].

Așadar, această dimensiune a libertății este legată:

- de lupta cu instanțele inferioare din om;
- de principiul ordinii, cerut de sensurile spirituale superioare;
- de cooperare ; nu există autonomie decât *în* și *prin* cooperare[72].

D. *Capacitatea (putința) individului de a problematiza datul existențial și de a formula posibilități, alternative de perfecționare și/sau depășire a acestuia.*

M. Greene consideră că în societatea (occidentală) contemporană se induce (prin mass-media, educație, stil de viață, mentalitatea comună) înțelegerea libertății ca:

a) *libertatea retragerii din lume,* libertatea ca evitare, ca retragere înlăuntrul unui teritoriu foarte intim pe care credem că-l controlăm numai noi, pe care-l credem numai al nostru, lipsit de ambiguități și incertitudini, pur și protector; înțeleasă (chiar) ca indiferență față de viața celorlalți;
b) *libertatea de* ***a*** *consuma*; individul este ținut sub presiunea consumului, lui i se oferă posibilitatea manifestării libertății în sfera consumului, epuizându-și, în felul acesta, nevoia de libertate; a fi liber se identifică doar cu posibilitatea de **a** consuma ceea ce dorești[73].

Mulțumiți cu o asemenea înțelegere **a** libertății și a realității, acceptând ca firești aceste concepte ale libertății, **cei** mai mulți oameni nu (mai) pot ieși din sfera acestora. Cu alte **cuvinte,** ***nu*** *(mai) pot imagina alternative* libertății și realității. *Ei nu (mai)* ***pot*** *problematiza datul,* dacă sunt convinși că datul înseamnă, într-adevăr, **retragerea în** intimitatea celui mai sigur și liniștit confort posibil **pe care ți-l poți asigura** și ignorarea celorlalți, sau posibilitatea **de a** consuma **ceea ce-ți trebuie** și **ceea** ce-ți **place.**

71. Vezi Peters, R.S., *op. cit.,* p. **136.**
72. Vezi Piaget, J., *op. cit.,* p. **222,** SJU
73. Vezi Greene, M., *op. cit.,* p. **12.**

Chiar dacă, într-o anumită societate, pentru un anumit interval de timp, **s-ar** putea (şi se poate) instaura *teama de speculaţie non-conformistâ,* adică acea atmosferă în care se instaurează „convenţia tacită că principiile nu trebuie puse în discuţie, unde dezbaterea marilor probleme ce i-ar putea preocupa pe oameni este considerată închisă"[74], chiar dacă s-ar putea instaura o asemenea teamă, deci, sfera libertăţii nu este şi nu se poate limita doar la ceea ce există şi cum există. Ea nu stă (doar) înlăuntrul şi nu recunoaşte dominaţia absolută a *statu-quo-ului.* în cuprinderea şi expansiunea ei, libertatea contestă graniţele şi aşezarea datului însuşi[75]. Ea presupune *capacitatea de a depăşi datul,* de a privi lucrurile de parcă ar putea fi astfel, fiind legată de o înţelegere critică a realităţii[76].

în general, *libertatea umană* se exercită în interiorul unei matrici culturale, cu prejudecăţile şi sistemele ei simbolice, existente la un moment dat; *se leagă de o înţelegere tacită a datului.* De aceea, cei mai mulţi nu-şi pot imagina alternative (paradigmatic diferite) la viaţa pe care o duc şi la realitatea pe care o trăiesc[77].

Reiese, aşadar, că *amploarea şi valoarea libertăţii individuale, calitatea alternativelor formulate depind, în mare măsură, de modul cum înţelegem realitatea, de raportul de hegemonie dintre ea şi individ;* pe scurt, *de adâncimea problematizării realităţii la care poate ajunge fiecare dintre noi.*

Dacă libertatea presupune formularea de alternative la condiţiile existente, atunci ea se constituie ca *tensiunea dintre ceea ce este dat şi ceea ce se creează, între ceea ce este şi ceea ce ar putea fi, între ceea ce suntem*

?m, p. 4.

şi ceea ce concepem, între ceea ce există şi ceea ce s-ar putea institui prin investiţie omenească.

în acest sens, libertatea este legată de *puterea individului de a examina* (profund, sistematic) *lucrurile, fenomenele şi tendinţele lumii,* este legată de conştiinţa (conştientizarea) şi capacitatea formulării posibilităţilor, alternativelor, de gândirea interpretativă (ce presupune capacitatea de reflexie, selecţie, decentrare, semnificare), de imaginaţie; de a vedea ceea ce lipseşte, ceea ce este strâmb, fals, anormal, iraţional; de a face o obiecţie, de a formula o condiţie[78].

Pe scurt, libertatea ţine de *facultatea de a dezvolta o raţionalitate şi o sensibilitate diferite de cele dominante*[79]; ea *include un moment nou, de surpriză, de tulburare a lucrurilor şi obişnuinţelor, a stării date şi interiorizate.*

78. Vezi *Idem,* pp. 6, 16, 20. G. Liiceanu afirmă că „libertatea nu este altceva decât rezultatul educaţiei în sfera posibilului, dobândirea capacităţii de a configura şi realiza proiecte prin îmbinarea corectă a posibilităţilor proprii cu posibilul obiectiv", (deci, autorul se referă la proiecte realiste şi numai la ele). Această adaptare a proiectului la condiţiile de posibilitate ale individului şi ale lumii în care trăieşte reprezintă produsul unei formări; ea implică dobândirea unei *culturi a proiectului.* Aşadar, pentru a nu risca o maladie de destin, libertatea presupune dobândirea prin educaţie a unei culturi a proiectului (vezi *Despre limită,* p. 103). Autorul *peratologiei* consideră că educaţia contribuie la o bună aşezare a individului în sfera posibilului şi, deci, că importantă este această bună aşezare : „omul este desigur liber prin chiar natura sa, dar naşterea proiectului, fermitatea mersului şi calitatea ţintei depind de buna sau proasta lui aşezare în orizontul posibilului" *(ibidem).*

Ceea ce ne interesează în acest moment al studiului, în mod deosebit, este să demonstrăm că tinerii au nevoie de şansa de a se proiecta în lumi alternative, posibile, ieşite din propriile lor reflecţii, aspiraţii, căutări, opţiuni, neîmpăcări, ca în educaţie accentul să cadă pe *încurajarea şi încrederea că lumea este mereu deschisă, că ea este mereu rezultatul unui proiect, că este mereu o provocare pentru spiritul omenesc, că avem şi că vom avea în faţă alternative la ceea ce există, că ele nu se epuizează şi nu se pot epuiza niciodată*; pe scurt, *că lumea poate primi oricând contribuţia fiecăruia dintre noi.*

79. în acest sens, H. Marcuse scrie: libertatea umană este „facultatea (şi activitatea) de a refuza universul dat al experienţei în calitate de centru al tuturor transformărilor, facultatea de a dezvolta o raţionalitate şi o sensibilitate diferite de raţionalitatea şi sensibilitatea dominante, facultate caracteristică omului.

E. *Capacitatea (putința) individului de a(-și) formula scopuri și de-a le traduce în fapt.*

Se știe că Platon îl considera sclav pe omul incapabil să-și formuleze sau să-și aleagă singur scopurile acțiunii, adică pe omul care acceptă din partea altuia/altora scopurile care-i controlau conduita[80]. Fie copil, fie adult, sclavul îl întâlnim pretutindeni unde omul este angajat într-o activitate folositoare din punct de vedere social, dar ale cărei servicii, sens nu le înțelege și nu este interesat personal de ea[81], sau este angajat într-o activitate ruinătoare de sine.

II. Realizarea libertății, înțeleasă ca dorință și putință de creștere, de dezvoltare, ca acumulare, perfecționare, maturizare, în toate dimensiunile ei, nu se poate realiza fără a fi întrunite următoarele *premise* (până acum, subînțelese)[82]:

A. *Rațiunea.* Cum s-a putut deduce, deja, libertatea (mare) nu există și nu se poate exercita în afara rațiunii. în lipsa rațiunii, omul rămâne la discreția voinței sale mici, mărunte.

Libertatea generoasă, prolifică nu este (și nu poate fi) atributul celor incapabili să anticipeze cursul ulterior al evenimentelor, să-și coordoneze acțiunile, să le articuleze conform unui plan; celor incapabili să detașeze consecințele (esențiale, principale) care derivă din deciziile și acțiunile lor; nu este atributul celor dominați de particularitățile momentului. Ea nu se identifică cu reacția spontană, neprelucrată mental, de atracție și respingere neîntemeiate, ci implică amânarea satisfacerii plăcerii, recompensei imediate, corelarea ei cu cerințele conviețuirii și cooperării umane.

Este facultatea de a înțelege datele experienței, astfel încât ele să-și releveze propriul lor caracter negativ, adică măsura în care ele sunt rezultatul dominației" (vezi Marcuse, H., *Scrieri filosofice,* Ed. Politică, București, 1977, p. 455).

80. Vezi Dewey, J., *Trei scrieri despre educație,* E.D.P., București, 1977, p. 209 și *Democrație și educație,* E.D.P., București, 1972, p. 74 și nota 54/p.318.
81. Vezi Dewey, J., *Democrație și educație,* E.D.P., București, 1972, p. 74.
82. De vreme ce susțin creșterea, maturizarea, ele nu se exclud, ci se presupun. Aceste premise *susțin toate dimensiunile libertății (mari)*; *sunt suportul ei.*

Libertatea (mare) cere control, anticipare, semnificații, coordonate, reglaj, autocontrol și autoreglaj; pe scurt, *o vie și permanentă prezență a rațiunii.* Ea este intim legată de „rațiunea în deschidere permanentă", cum se exprimă K. Jaspers[83]; deci, de rațiunea conștientă de limitele sale și care, în consecință, „respectă pe celălalt om și nu aspiră să-1 constrângă - nici măcar să-1 constrângă - să fie mai fericit"[84] (K.R. Popper, 1993).

Șansa libertății este dată și asigurată de adoptarea unei atitudini raționale[*5]*.* Rațiunea ta, scrie K. Popper în *Societatea deschisă și dușmanii ei,* voi. I, „este cea care te face om ; care-ți permite să fii mai mult decât un ghem de pofte și de dorințe ; care face din tine un individ autonom și-ți dă dreptul să pretinzi că ești un scop în sine"[86].

B. *Lupta.* Ca să fii liber, esențial este să nu vrei să încetezi să fii liber. *Libertatea se află în inima omului liber*; el o duce pretutindeni cu sine, ne asigură Rousseau[87].

Oricâte garanții exterioare ar pretinde și ar primi, libertatea își extrage vigoarea și amplitudinea din *atitudinea fiecăruia față de viață și față de sine.* Aceasta depinde:

a) în primul rând, de imaginea a ceea ce persoana vrea să devină cel mai mult, de *imaginea pe care și-o face față de propria dezvoltare™.* Ea își va impune să crească și va putea crește până acolo unde a înțeles

83. Jaspers, K., *op. cit.,* p. 264.
84. Popper, K.R., *op. cit.,* voi. II, p. 261. Popper consideră că una dintre sursele esențiale ale totalitarismului este acțiunea menită să asigure fericirea celuilalt, indiferent că acesta și-o dorește sau nu.
85. Vezi și Popper, K.R., *op. cit.,* voi. II, p. 245. La Popper, libertatea este întotdeauna legată de rațiune: una fără cealaltă nu există. Același lucru îl putem spune, de fapt, despre marii gânditori care au reflectat pe marginea libertății: de la Seneca și până la J. Locke, Imm. Kant, K. Jaspers, M. Buber. în concepția lui Popper, *atitudinea rațională* este atitudinea omului „dispus să-și plece urechea la argumente critice și *să învețe din experiență* (s.n.); atitudinea omului dispus să ia în considerație argumentele, și nu persoana celui care argumentează (vezi Popper, K.R., *op. cit.,* voi. II, pp. 245-246).
86. Popper, K.R., *op. cit.,* voi. I, p. 216.
87. Vezi Rousseau, J.-J., *Emil sau despre educație,* E.D.P., București, 1973, pp. 458, 459.
88. Vezi Allport, G.W., *op. cit.,* pp. 558-559.

să-şi imagineze apogeul vieţii sale. Libertatea persoanei ţine de ceea ce a ştiut şi a înţeles să accepte pentru sine şi viaţa sa. *Ea nu poate fi liberă dincolo de ceea ce nu a conceput şi nu se concepe*; nu va putea creşte, deci, nu va fi liberă decât în limitele pe care singură şi le-a proiectat[39].

b) în al doilea rând, de *stilul de viaţă al persoanei:*
- fie, *un stil de autoapărare,* prin care ea încearcă să pareze ceea ce ameninţă propriul respect faţă de sine. Prejudecăţile, mecanismele de apărare nevrotică şi egocentrismul pot constitui trăsăturile unui astfel de stil;
- fie, *un stil matur,* pregătit să rezolve problemele, în *ofensivă,* care permite să înfrunte toate asprimile vieţii într-un mod realist, să cunoască tot ce e mai rău în viaţă şi să tragă din el cel mai mare folos, *prin intermediul unor mecanisme mai mult integratoare, decât defensive*[90].

c) în al treilea rând, de *durabilitatea, forţa voinţei sale.* Omul liber este posesorul şi păstrătorul unei voinţe de nezdrobit, de lungă durată. El are conştiinţa puterii asupra propriei persoane şi asupra propriului destin.

După Allport, *a trăi pe deplin înseamnă a avea o tensiune*; în absenţa tensiunilor nu poate fi vorba de o viaţă deplină; ele îi sunt inerente.

Copilul şi adultul sănătoşi construiesc continuu tensiuni sub forma unor interese şi depăşesc mereu nivelul siguranţei de bază al homeostaziei[91]. Ei

89. Adică, *în limitele nivelului său de aspiraţie.* După A. Dumitriu, decalajul între ceea ce poate şi ce face un individ este „cauza tuturor dezastrelor care s-au abătut asupra lumii.
Trebuie ca omul să aibă un ideal pe măsura colosalei sale puteri. Dar idealul de până acum al majorităţii oamenilor se reduce la deziderate care nu ridică cu nimic fiinţa umană. Un mare ideal, chiar dacă nu ar putea fi atins complet niciodată, este necesar omului. Este preferabil un om cu o iluzie grandioasă unui om încadrat într-o certitudine comodă". „Ceea ce a lipsit umanităţii - crede gânditorul - a fost nu idealurile, ci grandoarea acestor idealuri. în fond, suntem atât cât voim să fim, sau, mai bine-zis, cât ne închipuim să suntem" (vezi Dumitriu, A., *Culturi eleate şi culturi heracleitice,* Ed. Cartea Românească, Bucureşti, 1987, p. 205).
90. Vezi Allport, G.W., *op. cit.,* p. 561.
91. Vezi/de/n, pp. 99-100.

nu sunt doar simple reflexe, mulţumite cu linearitatea existenţei. Aspiraţiile şi problemele lor nu se află sub nivelul ofertei ei.

Omul liber (cu dorinţă şi putere de a creşte) *nu evită şi nu poate evita tensiunea* ; viaţa lui stă întotdeauna sub semnul dezechilibrului între ceea ce este şi ceea ce aspiră să fie, intre ceea ce are şi ceea ce vrea să aibă, între ceea ce înţelege şi ceea ce ar dori să înţeleagă. El nu caută liniştea, comoditatea, încremenirea, deplina siguranţă, saţietatea suficientă, absoluta certitudine şi excluderea cerinţelor/exigenţelor în raport cu sine, platitudinea ; nu exclude din viaţa sa riscul, angajarea, asumarea, necunoscutul[92].

Omul liber calcă în picioare „acel fel de stare plăcută, demnă de dispreţ, la care visează băcanii" (Fr. Nietzsche)[93]. El acceptă confruntarea, căutarea, încercarea, revenirea, epuizarea, efortul, dăruirea, contrastele, eşecul, problema. Pe scurt, deţine *un grad mai mare sau mai mic de decuplare a instinctului de conservare.*

Omul liber este un războinic. El stă sub semnul vitalităţii. Cel ce nu este gata să lupte pentru libertatea sa o va pierde.

Asemenea vieţii, libertatea este puls, mişcare, relativitate, este îngrădită şi ameninţată ; ea se fortifică tocmai în confruntare cu obstacolele. într-un anumit sens, se poate spune că ea se măsoară tocmai după rezistenţa care trebuie învinsă, după osteneala pe care ne-o cere[94], iar, dacă în calea ei nu se ridică nici un obstacol, ea tinde să devină pradă unui proces de descompunere[95]. Nu înlăturarea tuturor obstacolelor asigură manifestarea omului liber. Obţinută şi asigurată fără luptă, libertatea degenerează în timp şi îşi pierde valoarea; ea nu înseamnă nicidecum facilitate[96].

în faţa obstacolelor interne şi externe, *libertatea cere hotărâre.* Acum însă, nu mai este vorba de hotărâre înţeleasă ca act de eliminare a stării de

92. „Eşti *fecund* numai cu preţul de a fi bogat în contraste; rămâi *tânăr* numai cu condiţia ca sufletul să nu lenevească, să nu-ţi dorească liniştea" (vezi Nietzsche, Fr., *Amurgul idolilor,* Ed. ETA, Cluj-Napoca, 1993, p. 18, s.a.).
93. Nietzsche, Fr., *op. cit.,* pp. 54-55.
94. *Ibidem.*
95. Vezi Berdiaev, N., *Adevăr şi revelaţie. Prolegomene la critica revelaţiei,* Ed. de Vest, Timişoara, 1993, p. 82.
96. Vezi Berdiaev, N., *împărăţia Spiritului şi împărăţia Cezarului,* Ed. Amarcord, Timişoara, 1994, p. 130.

incertitudine prin preferarea unei alternative alteia, ci'ca *gest de fermitate,* de consecvență bună (opusă încremenirii), ca forță de a duce planurile/ proiectele până la capăt, de a nu (ne) abandona în fața obstacolelor, dificultăților, ostilității împrejurărilor.

Pe scurt, libertatea cere hotărâre, înțeleasă *ca perseverență și sacrificiu.*

Toate acestea, ne duc la următoarele concluzii:

- *Libertatea nu este confort.* Confortul sacrifică libertatea, după cum libertatea suprimă confortul. „Libertatea spiritului, scrie A. Camus, nu este confort, ci o măreție pe care ți-o dorești și pe care o obții, încetul cu încetul, printr-o luptă epuizantă"[97]. Ea e o luptă cu nemișcarea, cu facilul, cu comoditatea, cu noi.

  Libertatea și confortul se exclud.
- Cea mai bună atitudine față de viață, față de sine, nu este evadarea din lume, care atrage după sine, de cele mai multe ori, anormalitatea (tulburare mentală, psihoze), ci *confruntarea* (înfruntarea), *ca proces de control și autocontrol,* care duce la creștere, acumulare, perfecționare, maturizare"[8].

C. *Creația.* Situată în intimitatea ei cea mai adâncă, deschizând punți spre alte valori, nu s-ar putea vorbi despre libertate în absența rațiunii, confruntării, bunei consecvențe ; nici în afara creației, iubirii și a umilității, de vreme ce toate aceste componente îi conferă deplinătate și măreție, trăinicie și autenticitate.

Toate formează *nucleul profund* al libertății din care se desprind, spre a înnobila și îmbogăți lumea, dimensiunile ei.

Datorită libertății, lumea se transformă, se înnoiește ; „numai libertatea produce îmbogățirea în lume, numai cel liber creează", scrie Berdiaev".

Libertatea este indisolubil legată de actul creator[100], atât de creația exterioară, cât și de cea interioară („mori și renaște", sună pateticul îndemn

97. Camus, A., *op. cit.,* p. 271; vezi și Noica, C, *De caelo,* 1937.
98. Vezi, în acest sens, și Allport, G.W., *op. cit.,* p. 161.
99. Berdiaev, N., *Sensul creației. încercare de îndreptățire a omului,* Ed. Humanitas, București, 1992, p. 151.
100. Vezi Berdiaev, N., *op. cit.,* p. 142; *Adevăr și revelație. Prolegomene la critica revelației,* Ed. de Vest, Timișoara, 1993, p. 84.

al lui Goethe). Fără creație, libertatea este un nonsens, o factice scormonire. Berdiaev merge chiar până la identificarea lor'[01]. Pentru el, libertatea este forța creatoare pozitivă și nu un arbitrar negativ, fără țel și conținut; este forța spiritului de a crea din sine. Libertatea reală este energia creatoare interioară a omului, este maturitatea lui. Ea se află „în afara raporturilor de cauzalitate. Raporturile de cauzalitate fac parte din lumea obiectivată a fenomenelor, în timp ce libertatea este o spărtură în această lume". Ea este înrădăcinată în lumea Spiritului[102].

Libertatea este principiul spiritual în om; câtă spiritualitate, atâta libertate, atâta creație; astfel întemeiată, *ea neagă,* în viziunea lui Berdiaev, *orice închidere și orice hotare*[103].

Gânditorul rus nu susține faptul că în lume ar exista doar *o libertate generoasă și bogată în daruri creatoare, iluminată,* ci recunoaște, în același timp, existența unei *libertăți zgârcite, conservatoare, irațională, tenebroasă,* generând necesitate și violență[104].

Pentru N. Berdiaev, libertatea - creație, ca libertate reală, este mult mai mult decât libertatea-alegere, ca libertate formală: „libertatea ca alegere nu este decât o definiție formală a libertății" [105]; ea nu este doar (o) opțiune la răscruce de drumuri. Libertatea - alegere se manifestă într-o lume a vrajbei și ostilității, a urii și adversității. Prin urmare, pentru Berdiaev, conținutul libertății nu-1 dă alegerea, ci creația. *Nu are importanță angoasa alegerii, ci explozia creației.* Libertatea nu este redusă la banalul

101. „în expresia și afirmarea ei pozitivă, scrie gânditorul rus, *libertatea este tocmai creația.* Omului îi este substanțial proprie energia liberă, adică energia creatoare" (Berdiaev, N., *Sensul creației,* p. 144, s.n.).
102. Vezi Berdiaev, N., *împărăția Spiritului și împărăția Cezarului,* Ed. Amarcord, Timișoara, 1994, p. 43, pp. 128-130 Libertatea nu aparține împărăției Cezarului: lumea necesității, a alienării, a absurdului, a finitudinii, a ostilității; această lume este „lumea conștiinței înguste aruncată la suprafață, a conștiinței căreia îi este închis accesul la infinit" (vezi *Idem,* p. 31).
103. „Energia creatoare, scrie Berdiaev, este o energie care se amplifică, nu o energie care se distribuie. Taina libertății neagă orice închidere și orice hotare" *(Sensul creației,* p. 144).
104. Vezi Berdiaev, N., *Adevăr și revelație,* p. 83 și *împărăția* ***Spiritului*** *și* ***împărăția*** *Cezarului,* p. 46.
105. Vezi Berdiaev, N., *împărăția Spiritului și împărăția* ***Cezarului,*** **p. 129.**

și cotidianul act al alegerii, ci *amplificată la dimensiunile unei mai mari plinătăți și străluciri a lumii.* Privită ca act de creație, înțeleasă dincolo de necesitate, libertatea devine nu o descătușare, nu o dezrobire, nu o degajare, ci un gest de împlinire, de înflorire și îmbogățire a individului și a lumii. Deci, ea nu mai acceptă hotar, delimitare, o închidere (în permanentă deschidere) pentru că ea este, în primul rând, exprimare adâncă de sine, *dezvăluire spirituală,* o exprimare inedită, cu propriile sale temelii și propriile sale reverberații în cosmos.

Nu de prudență și de calcul are nevoie libertatea pentru a se manifesta (de a nu încălca regulile și legile necesității sau de a nu sfida drepturile celuilalt de manifestare, de exemplu), ci *de izvor, de clocot, de incandescență, de tunet, de forță*; de o energie care să învăluie lumea, dar nu ca s-o protejeze (adică s-o conserve cât mai bine), ci ca s-o trezească (s-o trezească mereu), să-i dea un sens mai adânc de viață; *o forță care să zguduie lumea din rădăcini,* pentru a-i da o nouă și minunată dorință de viață, pentru că dă umanului mai multa sevă.

Libertatea este o măreață deschidere a cerurilor; în cugete și în suflete intră mai multă lumină ; ea este momentul tare al existenței omului; cerul se-ntâlnește cu pământul, iar *viața este atotstăpânitoare.* Cuibărindu-se în sine, *timpul se retrage, făcând loc adevăratei exprimări și măreții a omului.*

D. *Iubirea.* într-o lume a urii și adversității, a fiecăruia pentru sine, a banului, în care oamenii sunt nevoiți să conviețuiască, se manifestă cu predilecție libertatea-alegere; ea este evidentă (și prima invocată). Ura, adversitatea, dușmănia, teama de celălalt înseamnă însă, dependență, constrângere, robie : „poți fi în robie doar față de cineva care îți este străin și vrăjmaș. Ceea ce este apropiat și drag nu constrânge. Cei iubitori și uniți sunt liberi, numai cei învrăjbiți și dezbinați se află în robie și cunosc constrângerea" [106].

Așadar, *prin inima libertății nu curge numai rațiunea, lupta și creația, ci și iubirea.*

Ceea ce ne desparte și ne opune celorlalți, spune R. Tagore, sunt comorile pe care le adunăm, gloria pe care o pretindem; bunurile noastre

106. Vezi Berdiaev, N., *Sensul creației,* p. 147.

pământești sunt marginile noastre. „Cine se îngrijește numai să-și îngrămădească avuții, acela umplându-și necontenit eul său, nu e în stare să pătrundă pe poarta înțelegerii în lumea spiritului, lumea desăvârșitei armonii" [107]. Bogăția pământească nu ne eliberează, ne supune ; datorită ei ne supunem interesului de câștig, ne închidem în întunecatul nostru egoism.

Eliberându-i din „lanțurile averii pământești", cum se exprimă marele învățat indian[108], de tirania egoismului[109], *iubirea distruge granițele dintre oameni; ea le deschide calea desăvârșirii,* „condiție a spiritualității și un semn al omului în rosturile sale mari" [110], a cuceririi și cuprinderii infinitului"[111] ; ea *deschide,* deci, *calea spre afirmarea libertății.*

E. *Umilitatea (sau Supunerea bună).* Este puțin probabil c-ar putea fi admisă vreodată - de un om rațional - o apropiere între libertate, pe de o parte, și orgoliu și umilință, pe de altă parte. A respinge sau a extrage din seva ei însă, ceea ce G. Liiceanu numește umilitate, ar constitui o gravă mutilare conceptuală (și o eroare comportamentală).

Umilitatea nu este (și nici n-ar putea fi vreodată) orgoliu sau umilință. Ea este, cum o definește Liiceanu, „singura modalitate de a feri eul de hipertrofia libertății (excesul orgoliului) și de atrofia ei (excesul umilinței)" [112], dacă nu cumva orgoliul și umilința sunt ele însele deja niște excese.

Umilitatea este buna măsură (aristotelic vorbind) a menținerii manifestării libertății, cea care o protejează de subversivitatea maladiilor sufletești, cea care ține în stare de normalitate pulsul inimii libertății.

Ca atare, umilitatea respinge :

107. Tagore, R., *Sadhana - Calea Desăvârșirii,* Ed. Stres, București, 1990, p. 24.
108. *Idem,* p. 98.
109. „Omul se simte într-adevăr liber atunci când a scăpat de tirania egoismului", scrie Forster în *Cartea vieții. O carte pentru băieți și fete,* p. 245.
110. Bernea, E., *op. cit.,* p. 18.
111. în concepția înțeleptului indian, libertatea „nu există dacă nu există nemărginirea, cucerirea și cuprinderea infinitului, dezmărginirea și profunzimea spiritului"; ea se leagă de trezirea spirituală. Observăm apropierea dintre înțelegerea acestuia și aceea a lui Berdiaev, când vorbește despre libertatea creației (Tagore, R., *op. cit.,* p. 32).
112. Vezi Liiceanu, G., *op. cit.,* pp. 19-20.

a) atât orgoliul (implicit excesul orgoliului: vanitatea), „ca formă de neadecvare la superior și ca nerecunoaștere a lui" ;
b) cât și umilirea (implicit excesul umilirii: batjocura), „ca dominație a inferiorului asupra superiorului"[113].

Fiind cea care ferește eul nu numai de umilința și orgoliul celorlalți, dar și de orgoliul și umilința proprii, de propria îngâmfare și obediență, nerecunoscând dominația inferiorului, umilitatea este supunerea bună"[4].

Supunerea bună este supunerea dorită și consimțită, pentru că este favorabilă și necesară creșterii. Ea se naște în virtutea recunoașterii că altcineva te poate conduce și spori pe drumul dobândirii libertății. Supunerea bună este „prima formă a libertății, pentru că se naște din însăși recunoașterea premiselor ei, scrie G. Liiceanu. Libertatea care își ignoră posibilitatea propriului început - ca supunere - se anulează din capul locului ca libertate". Prin urmare, *„pentru a sfârși ca emancipare, orice libertate trebuie să înceapă cu supunere"* "[5], ca supunere bună. Condiția originară a libertății este *școala ascultării,* cum o numește Forster în *Cartea vieții*[116].

Formând, împreună cu rațiunea, creația și iubirea, nucleul profund al libertății, umilitatea și lupta nu se opun, nu se exclud; dimpotrivă, umilitatea presupune lupta în aceeași măsură în care lupta presupune umilitatea.

Supunerea bună, activă, vie este acceptarea și urmarea a (tot) ceea ce sporește și atâta timp cât sporește, este lupta cu inerția și propria comoditate, cu tentațiile minore (exterioare și/sau interioare), cu instanța nesporitoare. Ca premisă a libertății (mari), nu este și nu poate fi vorba de lupta haotică, de acea încrâncenare fără temei, care nu duce nicăieri și care nu limpezește nimic, adâncindu-ne (și mai mult) în irațional.

113. Vezi *Idem,* p. 20.
114. *Supunerea rea* este supunerea neproductivă, lașă, scop în sine, birocratică, formă de absolvire rușinoasă în raport cu cerințele vieții, mod de evitare a problemelor, neimplicare, expresie a pasivismului și indiferenței, a neputinței și a fricii, a sfidării.
115. Liiceanu, G., *op. cit.,* p. 105, s.n.
116. Vezi Forster, Fr.W., *op. cit.,* p. 246. în *Școala și caracterul,* el scrie că disciplina și supunerea sunt cele care pregătesc libertatea persoanei spirituale (vezi *Școala și caracterul. Probleme morale ale vieții școlare,* ed. a III-a, p. 115).

Supunerea bună nu este compatibilă cu lupta ca distrugere a lumii exterioare și ca ruinare a celei interioare; cu lupta invidioasă, care (ne) împuținează libertatea și provoacă anarhica rostogolire a momentelor vieții (noastre). Dimpotrivă, ea este compatibilă cu lupta ca atitudine de cucerire a lumii spirituale, de învingere a obstacolelor care (ne) împuținează, care (ne) distrug dorința și putința de a crește, de a ne dezvolta.

înnobilarea și îmbogățirea minții și a sufletului cer lupta. Ea este cerută de neacceptarea umilirii, de respingerea inferiorului, a tot ceea ce infantilizeazâ, desființează. Lupta se opune umilirii și orgoliului, care întrerup creșterea.

Umilitatea este lupta pentru perfecțiune, iar lupta este supunerea celui dornic și apt să crească.

Lupta este asumarea tensiunilor, dezechilibrelor, confruntarea cu situațiile incerte, tulburi, rezolvarea lor și trecerea la un nou moment al creșterii și sintezei.

Umilitatea este acceptarea și ducerea acestei lupte, din care viața, spiritul, omul au mereu de câștigat, adică ies îmbogățiți. Lupta este perseverența de a atinge un țel; este, deci, de neconceput fără supunerea bună. Umilitatea stă sub semnul unui țel și de aceea va exista atâta vreme cât va lupta pentru a și-1 apropia.

5. Dacă am rămâne aici, analiza conceptului ar fi incompletă. Nu putem încheia fără a determina, fie și sumar, raportul libertății cu autoritatea.

Libertatea și autoritatea nu se opun decât în aparență; ele sunt, de fapt, principii corelative[111].

117. în lucrarea sa, *Iubirea nebună de Dumnezeu,* P. Evdochimov consideră că libertatea și autoritatea sunt principii corelative, „astfel încât libertatea este definită în raport cu limita ei autoritară, iar autoritatea este definită în raport cu libertatea pe care trebuie s-o mărginească" (vezi Evdochimov, R, *Iubirea nebună de Dumnezeu,* Ed. Anastasia, p. 153). O precizare: de vreme ce autoritatea și libertatea sunt principii corelative, atunci autoritatea nu trebuie să mărginească libertatea. Libertatea nu există decât în condițiile în care autoritatea este o instanță sporitoare (vezi și capitolul următor: *Conceptul de autoritate).*

Mai întâi, pentru că originea libertății este supunerea bună. Libertatea necesită călăuzire timpurie, sporitoare a manifestărilor personale, aptă să stimuleze dorința și putința de creștere, de dezvoltare[118].

Apoi, pentru că libertatea nu iese niciodată de sub incidența autorității. Mai bine-zis, ea stă întotdeauna sub o autoritate (chiar și atunci când credem că facem sau că putem face ce vrem, într-o asemenea primitivă înțelegere, este vorba de „autoritatea"[119] instinctului, viciului, patimei, capriciului, rutinei).

Problemele libertății și autorității sunt într-o strânsă legătură, inseparabile, apreciază și E. Planchard[120].

Raportată la autoritate, libertatea înseamnă:

a) A ști cui, când și cât să te subordonezi;
b) Capacitatea și posibilitatea schimbării unei autorități cu alta, de a ieși de sub o autoritate care s-a epuizat și
c) A putea alege și a putea sta sub o altă autoritate care (ne) sporește.

Prin urmare, reiese că *anvergura libertății depinde de autoritatea pe care o alege și pe care o acceptă.*

Asupra raportului dintre libertate și autoritate vom insista în cele ce urmează. Deocamdată, însă, câteva concluzii.

Concluzii

Libertatea se exprimă în puterea individului:

- *de a crește,* de a se dezvolta;
- *de a nu fi și de a nu acționa niciodată împotriva propriei sale conștiințe*[121];

U8. M. Montessori scrie: „Nu putem fi liberi dacă nu suntem independenți. Prin urmare, ca să ajungem la independență, trebuie ca manifestările *active* ale libertății personale să fie călăuzite din cea mai fragedă copilărie". Asistența este necesară pentru eliminarea dependenței și nu pentru a-i stăpâni pe alții (vezi *Descoperirea copilului,* E.D.P., București, p. 97).

119. Aici, cuvântul *autoritate* este luat în sensul înțelegerii și utilizării lui comune, nereflexive, banale, uzuale.

120. Vezi Planchard, E., *Pedagogia școlară contemporană,* E.D.P., București, 1992.

121. în *Reveriile unui hoinar singuratic,* cap. VI, Rousseau scrie: „Nu am considerat niciodată că libertatea omului ar consta în a face ceea ce vrea, ci în a nu face niciodată ceea ce nu vrea", iar Forster scrie că: „a fi de sine stătător înseamnă să nu lucrezi împotriva conștiinței tale" (vezi *Cartea vieții. O carte pentru băieți și fete,* p. 185).

- *de a fi cu adevărat, cu sinceritate ceea ce este*[122], de a avea puterea să se arate așa cum este, de a trăi pe cât de deplin, pe atât de autentic în orice experiență de viață.

A fi tu însuți nu înseamnă nicidecum a fi o „magmă de dorinți lacome și nestăpânite", cum ar zice E. Fromm, ci o *structură internă coerentă, vie/dinamică, rațională.* Ea oferă posibilitatea individului de a-și controla tot mai bine viața cu fiecare experiență parcursă.

în condițiile în care viața individuală este expusă intruziunii celuilalt, ceea ce poate oferi societatea individului este *libertatea exterioară,* respectiv teritoriul în care este interzisă ingerința oricărei alte persoane în viața individuală fără consimțământul celui în cauză. *Această libertate nu se poate realiza fără precizarea și apărarea unor limite*[123]. Ea necesită, prin urmare, constrângerea : doar atâta constrângere, încât cei puternici să nu violeze drepturile celorlalți[124].

Libertatea exterioară este un mijloc (și nu un scop) *pentru libertatea judecății, gândirii, pentru realizarea și perfecționarea de sine, pentru înfăptuirea scopurilor deliberat alese*[125].

122. „în Europa, scrie Ortega y Gasset, libertatea a însemnat întotdeauna sinceritatea de a fi cu adevărat ceea ce suntem. Se înțelege că aceia care știu că nu au o îndatorire autentică de îndeplinit aspiră să se debaraseze de libertate" (vezi *Revolta maselor,* p. 16).

123. Mill acceptă, pe urmele lui Hobbes, că libertății individuale i se poate impune, în mod legitim, doar *o singură limită*: aceea prin care individul să nu poată pricinui rău celorlalți (vezi *Despre libertate,* p. 74).

124. Este necesară atâta constrângere, cât „pentru a împiedica pe reprezentanții mai puternici ai naturii umane să violeze drepturile celorlalți", scrie J.St. Mill (vezi *Despre libertate,* p. 82). Prin această constrângere exterioară nu se pierde nimic, consideră Mill, căci ceea ce s-ar putea pierde se compensează : „Mijloacele de dezvoltare pe care individul le pierde prin faptul că este împiedicat să-și satisfacă înclinațiile de a vătăma pe alții se obțin, în principal, pe seama dezvoltării altor oameni. Și chiar pentru cel în cauză există un echivalent deplin în mai buna dezvoltare a componentei sale sociale, devenită posibilă prin îngrădirea pusă componentei sale egoiste" *(Despre libertate,* p. 82).

125. Libertatea exterioară nu poate fi transformată în scop în sine, căci ar transforma libertatea, care trebuie să fie pozitivă, în ceva negativ. „Libertatea exterioară trebuie prețuită" numai ca un mijloc pentru o libertate care înseamnă

Chiar dacă îi este asigurată și apărată libertatea exterioară, pentru individ fundamentală este libertatea interioară. Ea nu (îi) este dată, nu există de la sine, ci depinde de efortul lăuntric al fiecăruia. „Acolo unde pare garantată de către ordinea politică existentă, libertatea exterioară se poate menține, scrie K. Jaspers, numai dacă sensul ei se împlinește în libertatea interioară, pe care fiecare individ trebuie să și-o cucerească tot mereu prin propriul său efort lăuntric" [126]. Expusă intruziunii și mediocrității maselor, *libertatea interioară poate fi obținută și susținută printr-o permanentă luptă, prin iubire și creație.*

Libertatea interioară ține de dorințele și capacitățile individului, de tot ceea ce poate face cu el însuși; ea se reflectă în ritmul și amploarea creșterii, creației lui (de sine și în lumea în care trăiește); se reflectă în „textul" vieții lui. Ea *este, mai întâi, dialogul și lupta individului cu propriile sale limite interioare.*

Libertatea aparține oamenilor care au o gândire critică și creatoare, originalitate, putere de imaginație, inițiativă intelectuală, independență de observație[127], expuși autocontrolului socratic, aparține celor care iubesc și celor care nu-și abandonează (nu obosesc să-și urmărească) proiectele; ea aparține adepților supunerii bune[128].

In esență, și fără a neglija sau eluda condițiile externe[129], problema libertății este *problema plinului sufletesc*: adică a cosmosului spiritual pe care l-a explorat, l-a însutit și apoi (și) l-a creat individul.

putere: *puterea de a elabora scopuri, de a judeca înțelept, de-a evalua dorințele prin consecințele care vor rezulta din acțiunea asupra lor, puterea de a evalua și ordona mijloacele pentru a executa scopurile alese"* (Dewey, J., *Trei scrieri despre educație,* p. 208, s.n.).

126. Jaspers, K., *op. cit.,* p. 100.
127. Vezi și Dewey, J., *Democrație și educație,* pp. 258-261.
128. De aceea, J.M. Domenach consideră că, în condițiile în care oamenii se pierd în pălăvrăgeală și consum, nu mai cred decât în mărunta lor fericire, *democrația este eminamente tragică*: pentru că ea cere interior cel mai mare număr de virtuți, care sunt, de obicei, apanajul unora (vezi *întoarcerea tragicului,* Ed. Meridiane, București, pp. 274-275).
129. Nu pot fi trecute cu vederea condițiile externe ale libertății, chiar dacă unii gânditori susțin că „adevărata neatârnare este ceva lăuntric și n-are nimic a

Libertatea semnifică, mai curând, o atitudine spirituală, decât o lipsă exterioară de constrângere. Având ca centru de susținere și iradiere rațiunea, lupta, creația, iubirea, umilitatea (supunerea bună), libertatea „iese în lume" prin dimensiunile ei: respectiv, capacitatea (putința) individului:

- de a învăța din orice situație de viață, de a acumula, de a transforma orice experiență personală într-un fapt favorabil împlinirii sale; (deci, a nu trece indiferent prin viață);
- de a alege și de a-și da hotare, de a (se) hotărî, de a-și da o configurație existențială unică;
- de a fi autonom, de a se opune haosului (arbitrarului) care-i amenință existența printr-o scară de valori susținută de idealuri umaniste (perene);
- de a depăși datul, prin formularea de posibilități, alternative, de a străpunge hegemonia realității;
- de a formula scopuri și de a le realiza.

Că (și-) o recunoaște sau nu, individul se află întotdeauna sub o autoritate, fie că este vorba de o trebuință, un instinct, un viciu[130], fie, de o instituție, un interes economic, politic, o personalitate, o competență sau o normă, o maximă morală, religioasă, însăși divinitatea.

Fără autoritate nu poate fi concepută libertatea; ea se prăbușește, se risipește, pentru că își pierde centrul de greutate. Capcana care pândește este *neantul.*

Dacă acceptăm, împreună cu Ferriere, că „libertatea înseamnă pur și simplu emanciparea mereu mai mare a facultăților superioare ale spiritului", creșterea energiei spirituale a copilului, în cantitate și calitate, „prin legătura din ce în ce mai strânsă cu valorile universale și permanente ale spiritului" [131], atunci libertatea individului depinde de *capacitatea lui de a face distincția dintre autoritate și pseudo-autoritate* (adică, între instanța care-l sporește și care îi înlesnește creșterea și cea care-l ține pe loc, refuzându-i dezvoltarea, maturizarea).

face cu libertatea din afară" (Forster, Fr., *Cartea vieții,* p. 185) sau că „libertatea nu poate fi decât interioară, nu poate fi decât creație" (Bernea, E., *îndemn la simplitate,* p. 17).

130. Aici termenul de autoritate este luat în sens peiorativ. în capitolul următor, vom face precizările cuvenite.
131. Ferriere, H., *Școala activă,* EDP, București, 1973.

Decurge că libertatea individului este în funcție de capacitatea lui (de umilitatea lui) de a ști să se supună adevăratei autorități și de a se sustrage (sau de a evita) falsa autoritate (încremenită), de a ști cât și cărei autorități să se supună întru sporirea sa.

Din impactul fertil și real cu cultura nu poate rezulta decât o libertate individuală neagresivă și nedistrugătoare. *Adevărata libertate reprezintă maturitatea omului:* ea este condiția absolută a omeniei, iar *dacă ea nu este, în primul rând, în inima omului, în zadar va fi căutată în altă parte.*

Capitolul V

Conceptul de autoritate

1. Libertatea presupune autoritatea. Luate separat, ele nu pot fi înțelese decât parțial, limitat, incomplet. Fiecare concept participă la înțelegerea mai completă și la întregirea sensului celuilalt.

A. După unii specialiști, cuvântul autoritate derivă de la cuvântul *auctor,* desemnând cel care susține un lucru și îl face să se dezvolte, să crească, și de la *auctoritas,* ce desemnează forța de a susține și de a dezvolta, forța care veghează la creșterea unui lucru[1].

După alții, el provine de la cuvântul *angere,* care înseamnă a înmulți, a face să crească[2].

Se observă că, în ambele situații, prin originile lui, cuvântul autoritate capătă aceeași semnificație : ea este forța care face ca ceva să crească, forța care ajută la dezvoltarea unui lucru.

Prin urmare, scrie Evdochimov, autoritatea este forța care veghează nu atât la apărarea, cât la *creșterea* unui lucru; ea nu determină ascultarea, ci *împlinirea*[3].

1. Vezi Evdochimov, R, *Iubirea nebună de Dumnezeu,* Ed. Anastasia, p. 154.
2. Vezi Geissler, E.E., *Mijloace de educație,* E.D.P., București, 1977, p. 70.
3. Vezi Evdochimov, P., *op. cit.,* p. 154, s.a. *în Dicționarul explicativ al limbii române,* ediția a H-a, elaborat de Institutul de lingvistică *Iorgu Iordan* și apărut la Ed. Univers Enciclopedic, București, 1996, p. 75, cuvântul *autoritate* este definit astfel: „ 1. - Drept, putere, împuternicire de a conduce, de a da dispoziții sau de a impune cuiva ascultare. 2. - Organ al puterii de stat competent să ia măsuri și să emită dispoziții cu caracter obligatoriu. Reprezentant al unui asemenea organ al puterii de stat. 3. - Prestigiu de care se bucură cineva sau ceva. Persoană care se impune prin cunoștințele sale, prin prestigiul său". Vom vedea că o asemenea explicație este insuficientă pentru a defini și înțelege autoritatea pedagogică, privită din unghiul legăturii sale cu libertatea.

Apelul la autoritate se face (şi autoritatea apare) într-o situaţie de incertitudine. Ea reprezintă *o cale de depăşire a indeciziei* în care se află un anumit agent şi *de evitare a altor incertitudini viitoare* în care el s-ar mai putea afla. Ea *se instituie când un agent* (individual sau colectiv) *are de făcut o alegere, de formulat o soluţie, de luat o decizie, de acţionat într-un sens sau altul şi n-o poate face singur*; *el caută să iasă din impasul determinat de situaţia sa cognitivă, afectivă, morală, profesională* etc. *Apelul la autoritate îi permite să facă pasul următor*: în viaţă, în cunoaştere, în rezolvarea unei anumite probleme[4].

Din cele de mai sus reiese *ci autoritatea este un sprijin* pentru rezolvarea unei situaţii noi (sau pentru ieşirea dintr-o situaţie nouă) pe care un agent consideră că nu o poate depăşi singur în mod adecvat; *este un sprijin pe care îl cere şi pe care îl recunoaşte agentul însuşi.*

B. Raportul de autoritate este un raport în care se evidenţiază, deci, *o dependenţă*[5]. El cuprinde un *agent superior şi un agent subordonat*[6].

a) Fiind un raport de subordonare, *raportul de autoritate nu poate fi conceput fără supunere.*

în *Dincolo de bine şi de rău,* aforismul nr. 188, Fr. Nietzsche scrie că nimeni n-a creat nimic, n-a reuşit să reprezinte ceva, fără „o lungă supunere într-o singură direcţie". Nu rezultă însă, de nicăieri, că supunerea este necondiţionată[7] şi nelimitată. Chiar dacă nu este exclus riscul ca, împreună

4. Vezi Airaksinen, T., *Ethics ofCoercion and Authority : A Philosophical Study of Social Life,* University of Pittsburg Press, 1988, p. 140.
5. Autoritatea „presupune un raport între oameni, raport în care se evidenţiază o dependenţă", scrie Geissler în *Mijloace de educaţie,* la p. 67. A nu se înţelege că un om, un individ, depinde de o singură autoritate. *în realitate,* şi de cele mai multe *ori, fiecare om depinde de mai multe autorităţi,* susţine Nash. (Vezi în Schofield, H., *The Philosophy of Education. An Introduction,* George Allen & Unwin, London, p. 269).
6. Termenii aparţin lui T. Airaksinen, *op. cit.*
7. De Bartolomeis scrie că „obligaţia de a asculta sau, cum se spune, de a dovedi respect nu este necondiţionată. Nu se poate cere ascultare şi respect în numele capriciului personal şi al voinţei de a ignora interesele şi trebuinţele celui care este dator să asculte şi să poarte respect" (vezi *Introducere în didactica şcolii active,* E.D.P., Bucureşti, 1981, pp. 122-123).

cu relaţia de simpatie, ea să fixeze puternic agentul subordonat în relaţia de dependenţă faţă de agentul superior[8], în cazul relaţiei de autoritate *supunerea este doar o supunere raţională, limitată.* Ea este *supunerea bună şi nu se identifică* (şi nici n-ar putea fi identificată) *cu umilirea.*

Spre deosebire de umilitate, care „participă" la naşterea, protecţia şi expansiunea libertăţii, la creşterea şi maturizarea individului, *umilirea provoacă infantilizarea şi menţine infantilismul*; ea induce conştiinţa falsei infirmităţi/falsei neputinţi, de vreme ce, hotărându-se în locul său, cel umilit este invalidat, transformat în mod artificial în infirm. *Umilirea este desfiinţare,* căci, neputând să se hotărască singur în nici o privinţă, cel umilit va fi configurat numai prin hotare străine, hotarul care i se conferă nefiind acceptat, ci impus.

în cazul ei, autoritatea care hotărăşte pentru individul respectiv nu este recunoscută, nu este acceptată. Fiind impusă din exterior, hotărârea autorităţii nu-1 sporeşte, ci îl diminuează, îl sărăceşte, îi anulează eul[9].

Autoritatea şi supunerea ţin de atmosfera afectivă, depind, în mare măsură, de circumstanţele emoţionale însoţitoare. *Ele nu sunt niciodată scop, ci doar mijloace de dirijare*; ele „sunt orientate în direcţia autonomiei individuale şi sunt supuse acelei determinări paradoxale, conform căreia calitatea lor se măsoară cu etalonul care ne indică în ce măsură ele sunt capabile să se autoanuleze"[10].

b) Dacă silnicia, umilirea „nu ţine seama de voinţa proprie asupra căruia se exercită, trecând peste ea", dimpotrivă, *autoritatea nu acţionează decât împreună cu voinţa celui asupra căruia se exercită* (împreună cu voinţa agentului subordonat).

8. Supunerea, scrie Geissler în *Mijloace de educaţie,* este cu atât mai directă şi mai liber consimţită, cu cât *relaţiile de simpatie* care leagă pe oameni sunt mai puternice. Concluzia ce pare a se impune ar fi aceea că supunerea bazată pe simpatia copilului ar fi cea mai eficientă sub aspectul educaţional" (p. 105, s.a.). Dar „tocmai faptul legăturii personale puternice poate fi generatorul unor pericole pedagogice. Aceste legături pot fixa atât de puternic relaţiile de dependenţă, încât să dea loc unor stări de totală lipsă de autonomie" (p. 106.).
9. Vezi Liiceanu, G., *Despre limită,* Ed. Humanitas, Bucureşti, 1994, pp. 18-19.
10. Geissler, E.E., *op. cit.,* p. 57.

Spre deosebire de coerciţie, autoritatea reală, eficientă nu presupune împotrivirea, rezistenţa agentului subordonat". Ea *este întâmpinată cu aprobarea lui liber consimţită.* „Cel ce se subordonează unei autorităţi, o face pentru că o vrea" [12], susţine E.E. Geissler).

Reiese că *autoritatea nu se poate institui şi nu poate funcţiona în lipsa consensului celor doi agenţi. Consensul este condiţia ei fundamentală.* Anularea consensului indică contestarea autorităţii.

Aşadar, nucleul autorităţii nu este constrângerea, ci puterea bazată pe ideea de consens. „Fără îndoială, scrie Airaksinen, metodele coercitive pot suplimenta autoritatea, dar autoritatea implică, totuşi, un consens" [13].

Realizarea consensului este esenţială pentru existenţa şi funcţionarea unei autorităţi autentice. Destrămarea consensului anunţă şi dovedeşte sfârşitul autorităţii.

Autoritatea nu există în afara consensului, dar nici în afara încrederii celor două părţi; „ea rămâne mereu legată de încrederea pe care purtătorul ei o poate inspira, diferenţiindu-se în acest mod de orice altă formă de putere", dar şi de încrederea că agentul subordonat prelucrează şi urmează sugestiile/soluţiile agentului recunoscut ca autoritate. într-o astfel de situaţie, autoritatea poate fi trăită sub forma sentimentului de protecţie, de siguranţă, de sprijin în orientare, reazim, model[14].

Din punct de vedere psihologic, autoritatea slăbeşte (iar consensul se dezmembrează) când ea nu mai poate menţine motivaţia agentului subordonat de a o recunoaşte: adică, din clipa în care el nu se mai simte sporit, când problemele, incertitudinile şi le poate rezolva singur, când împlinirea aspiraţiilor agentului subordonat nu mai depind de ea; când tinde să-1 menţină la acelaşi nivel şi să-i stagneze creşterea.

Pe scurt, relaţia de autoritate se destramă când agentul subordonat îşi pierde încrederea în puterea şi competenţa agentului superior, în calitatea şi oportunitatea deciziilor şi soluţiilor lui.

11. Vezi Airaksinen, T., *op. cit.,* p. 157.
12. Geissler, E.E., *op. cit.,* p. 68.
13. Vezi Airaksinen, T., *op. cit.,* p. 127.
14. Vezi Geissler, E.E., *op. cit.,* pp. 69-70.

c) Pe lângă realizarea şi existenţa consensului, a încrederii, raportul de autoritate include şi *atitudinea raţională a agentului superior.*

Autoritatea raţională acceptă faptul că *sursa ei fundamentală se află în competenţă,* că ceea ce o susţine şi o poate menţine este, în primul rând, propria sa competenţă. Fiind acea instanţă care îşi exercită asupra agentului subordonat o forţă şi o influenţă sporitoare, *autoritatea competenţei este recunoscută fără a fi impusă prin mijloace coercitive*[15]. Ea este şi poate fi considerată *o relaţie de iniţiere*[16].

Autoritatea raţională recunoaşte, apoi, că, în mod fundamental, competenţa sa este limitată, că ea nu se poate extinde, prin urmare, dincolo de limitele competenţei sale (chiar dacă ele, limitele, sunt în mişcare; însă limite). Raza ei de acţiune este delimitată[17]. Orice autoritate are limite, şi ea are conştiinţa propriilor sale limite. *O autoritate umană absolută nu există*[18].

Recunoscând că orice competenţă are limite (pe verticală, în timp, şi pe orizontală, în spaţiul social dat), că nu poate exista o autoritate umană absolută, agentul superior este dispus, totodată, să recunoască faptul că poate greşi şi că altcineva s-ar putea să aibă dreptate; *să ia în considerare argumentele* (în susţinerea/contestarea/îmbunătăţirea unei poziţii, soluţii, decizii), indiferent de persoana care argumentează[19].

Autoritatea raţională poate fi recunoscută după următoarele caracteristici:

- recunoaşte că oricui i se poate întâmpla să comită greşeli: acestea pot fi descoperite fie de agentul însuşi, fie de alţii, sau de agentul însuşi, ajutat de criticile altora;

15. Vezi Schofield, H., *op. cit.,* p. 260, p. 266.
16. Vezi Liiceanu, G., *op. cit.,* p. 109. Pe măsura iniţierii, agentul superior îşi pierde puterea pe care o câştigă pacientul puterii (agentul subordonat). Iniţierea menţine libertatea celui liber şi creează posibilitatea eliberării celui supus, mai precis, a celui care nu şi-a uitat căutarea şi nu a obosit spre a-şi înfăptui proiectul.
17. „Raza de acţiune a oricărei autorităţi este limitată", susţine E.E. Geissler în *Mijloace de educaţie,* p. 83.
18. Vezi Bochenski, J.M., *Ce este autoritatea ? Introducere în logica autorităţii,* Ed. Humanitas, Bucureşti, 1992, p. 44, s.a.
19. Vezi Popper, K.R., *Societatea deschisă şi duşmanii ei,* voi. II, Ed. Humanitas, Bucureşti, 1993, p. 245, p. 246.

- acceptă că poate învăța din propriile greșeli;
- învață și acceptă să gândească faptul că celălalt s-ar putea să aibă mai multă dreptate decât ea; că celălalt are dreptul să-și expună și să-și apere poziția, argumentele[20];
- își păstrează spiritul deschis față de criticile aduse opiniilor, atitudinilor și conduitei sale;
- are o atitudine deschisă la confruntări[21].

Așadar, acceptând teza raționalismului critic (formulată de K.R. Popper), potrivit căreia oricui i se poate întâmpla să comită greșeli, ce pot fi descoperite și evitate, *autoritatea nu va interzice sau nu va exclude critica, ci o va presupune. Prin critică, autoritatea se desăvârșește* ; ea este una dintre cele mai sigure căi ale perfecționării autorității.

Totodată, *fără actul criticii, autoritatea degenerează*; ei i se substituie absurdul, iraționalul, falsul, minciuna, abuzul, despotismul. în cele din urmă, se transformă în tiranie.

C. Autoritatea nu există în sine. Ea ține de specificul și dinamica relațiilor interumane. *Autoritatea nu și-o poate crea sau revendica oricine după bunul său plac.* Ea necesită anumite calități, cum ar fi:
- o superioritate evidentă a spiritului, a cunoștințelor, a calităților fizice și a relațiilor sociale, apreciază Herbart[22];
- calitatea deciziilor și a prescripțiilor;
- oportunitatea, superioritatea și eficiența soluțiilor (ajută agentul subordonat să depășească momentul critic și să-și formuleze o situație dezirabilă în raport cu cea existentă);
- capacitatea și darul colaborării și comunicării;
- calități moral-spirituale;
- capacitatea de creștere, deschiderea.

Așadar, autoritatea efectivă nu depinde de instituție, ci de calitățile persoanei care o exercită[23] și de calitatea și oportunitatea prescripțiilor sale.

20. Vezi și Popper, K.R., *op. cit.,* voi. II, pp. 259-260.
21. Vezi Mill, J. St., *Despre libertate,* Ed. Humanitas, București, 1994, pp. 30-31.
22. Vezi Herbart, J, Fr., *Prelegeri pedagogice,* E.D.P., București, 1976, p. 18.
23. Vezi Reboul, *0., Laphilosophie de l'âducalion,* Presses Universitairc de France, Paris, p. 37. între calitățile persoanei menite să-i atragă și impună autoritatea,

D. în literatura de specialitate, s-au făcut numeroase *clasificări ale tipurilor și formelor de autoritate.* Aici, enumerăm câteva, relevante, credem, pentru contribuția lor la precizarea conceptului de autoritate pedagogică.

Urmărind să facă o delimitare cât mai clară a conceptului de autoritate de înțelegerea sa uzuală, T. Airaksinen detașează următoarele tipuri[24]:

a) *Autoritatea defacto, efectivă* : („effective de facto authority"). O astfel de autoritate se întâlnește atunci când agentul subordonat acceptă și suportă, pur și simplu, preferințele, opiniile, judecățile, comportamentul ș.a.m.d. agentului superior. Această autoritate este urmată datorită emulației, admirației, adorării.
Tipul de comportament adoptat de agentul subordonat poate avea iz isteric sau chiar patologic, cu toate că este un mod de reacție familiar la majoritatea oamenilor. O parte a propriei noastre personalități, evidențiază Airaksinen, poate fi transferată în seama alteia. Noi urmăm exemplul ei ca și cum acea persoană am fi noi înșine.
Agentul subordonat își înăbușă propria lui judecată și preia pe a altuia, instituindu-1 ca autoritate în sfera obiectului judecății respective. Autoritatea (respectiv, agentul superior) este urmată fără a i se pretinde justificarea (deciziilor, hotărârilor, actelor și comportamentului său).

b) *Autoritatea teoretică (a specialistului)*: („specialist or theoretical authority"). în acest caz, anumiți oameni, cu o temeinică pregătire științifică, devin autorități pentru oricine este interesat tocmai în acele lucruri despre care aceștia au o pregătire, o pricepere, o autorizare speciale. Autoritatea-expert presupune, deci, interesul agentului subordonat.

c) *Autoritatea de jure, normativă*: („normative de jure authority"). în această situație, agentul superior pretinde, în mod îndreptățit, ca agentul subordonat să fie în acord, în consonanță cu judecățile, cu cerințele lui. Autoritatea normativă este deasupra celorlalte. Ea cere din partea agenților subordonați suspendarea judecăților proprii și acțiune în

urmând-o pe d-na R.M. Mosse-Bastide, O. Reboul enumera: calitatea de a provoca, de a trezi din indiferență, din ignorantă; calitatea de a fi model.
24. Vezi Airaksinen, T., *op. cit.,* pp. 128-131.

concordanță cu directivele ei. Este vorba, aici, de autoritatea morală, juridică, religioasă.

La E. Fromm[25], autoritatea nu poate fi decât rațională și/sau irațională, iar după J.M. Bochenski[26], doar epistemică și deontică.

Autoritatea epistemică este aceea a omului care știe, a omului care știe mai mult și mai bine decât agentul subordonat; autoritatea deontică nu mai este aceea a omului care știe mai mult, mai bine, ci aceea a superiorului, a șefului, a comandantului, a conducătorului.

Unul și același om, arată Bochenski, poate avea în raport cu același agent subordonat și în același domeniu ambele autorități. Cele două tipuri de autoritate nu se exclud reciproc. Dacă autoritatea deontică nu este și autoritate epistemică în domeniul corespunzător, mai devreme sau mai târziu lucrurile vor lua o întorsătură proastă, estimează autorul.

La rândul său, H. Schofield, preluând numele tipurilor de autoritate date de către Max Weber[27], distinge între :

- *Autoritatea charismatică.* Ea este tipică celor mai mari, câțiva, „profesori" ai lumii. Ea se impune prin înțelepciune deosebită, singulară, prin curaj și calități de excepție. Exemplul tipic este Iisus Hristos. Puterea învățăturii lui a trecut peste autoritatea învățăturii tradiționale acceptată la vremea respectivă. Reține și impresionează autoritatea impusă prin perfecțiune, prin exemplaritatea propriului comportament.
- *Autoritatea tradițională.* Este tipul de autoritate care se întemeiază pe caracterul sacru al tradiției.
- *Autoritatea rațional-legală* („legal-rational authority"). Este autoritatea care ridică pretenții de supunere și emite comenzi. însă dreptul de a emite comenzi nu se sprijină pe calitățile singulare, excepționale ale acelora care le emit, nici pe acceptarea lor în virtutea tradiției, ci pe

25. Vezi Fromm, E., *Texte alese,* Ed. Politică, București, 1983, pp. 208-210. Despre autoritatea rațională am vorbit deja, iar despre cea irațională ne vom ocupa într-un paragraf ulterior (al acestui capitol).
26. Vezi Bochenski, J.M., *op. cit.,* pp. 53-54.
27. Vezi Weber, M., *Theory of Economic and Social Organization,* Ed. Talcott Parsons, Hodge, 1947, apud Schofield, H., *The Philosophy of Education. An Introduction,* George Allen & Unwin, London, pp. 262-263.

legitimitatea pretențiilor pe care le emit. Se are în vedere temeiul rațional al pretențiilor înseși. Pe deasupra, cei supuși acestor pretenții trebuie să înțeleagă și să accepte justificarea lor rațională. După Schofield, educatorii dețin autoritate rațional-legală.

O. Reboul nuanțează clasificarea tipurilor autorității. El menționează[28]:

- *Autoritatea contractului* (după opinia sa, cea mai rațională dintre toate tipurile): fiecare dintre părți este legată de cealaltă prin propriul său consimțământ. Este autoritatea regulii asupra jucătorilor.
- *Autoritatea expertului.* Este autoritatea omului căruia îi este urmată părerea pentru că i se recunoaște competența, pentru că este, cum s-ar zice, „autoritate în materie".
- *Autoritatea arbitrului.* Este autoritatea instanței investită să facă dreptate, să tranșeze situația printr-o decizie. Ceea ce i se cere arbitrului este, deci, mai puțin competența, cât mai ales independența față de părți.
- *Autoritatea modelului.* Este, după O. Reboul, profund afectivă; fundamentul ei este prestigiul persoanei care strălucește, iradiază și admirația pe care o suscită.
- *Autoritatea liderului.* Fiind fondată pe prestigiu, ea este, totuși, mai irațională decât autoritatea modelului. Prestigiul „șefului" îi constrânge mai puțin pe alții de a-l imita, cât, mai mult, de a-l urma. Autoritatea liderului răspunde, după aprecierea autorului, unei duble nevoi: de a admira și de a se supune (de a urma pe cineva). Copiii se situează foarte frecvent sub comanda acestei autorități.
- *Autoritatea regelui: a șefului charismatic, a monarhului absolut.* Este autoritatea cea mai irațională. Ea există în afara oricărei discuții, a oricărei explicații. Ne supunem acesteia precum ne supunem gravitației, instinctelor vieții, morții.

O. Reboul consideră că educația cunoaște autoritatea contractului, pe cea a expertului, a arbitrului, a modelului. Dar cea care i se impune, mai întâi, copilului este autoritatea „regelui", a monarhului absolut, în condițiile în care, susține el, cei mici se află la început, sub o autoritate absolută.

28. Vezi Reboul, O., *op. cit.,* pp. 33-36.

Chiar dacă, la începutul vieţii sale, omul pare că are nevoie, pentru protecţie şi impulsionarea creşterii, de prezenţa unei autorităţi absolute, nu decurge de aici că ea trebuie să-şi menţină (şi că îşi va menţine) caracterul absolut. Cu toate acestea, nu există, totuşi, o probă sigură că absolutismul se poate elimina de la sine. Ba, el se poate perpetua pe un segment mai mare sau mai mic al vieţii copilului.

E. în afara celor de protecţie şi de creştere individuale, o autoritate mai poate fi acceptată (urmată) şi din alte raţiuni, ca, de pildă:

- raţiuni social-umane, cerute de asigurarea coerenţei şi continuităţii sociale;
- raţiuni ce ţin de comoditate;
- raţiuni ce ţin de teama de nou, de a fi diferit; deci, de a fi izolat; din teama de singurătate şi teama de greşeală;
- raţiuni ce ţin de o necontrolată şi generalizată stare de neîncredere în sine;
- din raţiuni susţinute de teama de responsabilitate şi de oportunism.

Deoarece implică, precum am văzut, *o suspendare temporară a judecăţii agentului subordonat,* un moment în care acesta preia ideea, soluţia, alternativa, propunerea agentului superior, adoptată pentru a depăşi situaţia în care se află (şi pe care n-o poate depăşi cu experienţa şi înţelepciunea acumulate), agentul subordonat este pândit de anumite *capcane* (pe durata acceptării oportunei autorităţi):

a) de a extinde autoritatea la toate situaţiile de incertitudine, de nehotărâre şi nesiguranţă în care se află sau se va afla agentul subordonat. Deoarece, orice autoritate umană nu este şi nu poate fi absolută, ca urmare, pentru că orice autoritate umană este limitată, nu **i** se pot atribui competenţe mai extinse decât capacitatea ei;

b) există, apoi, riscul ca agentul subordonat să nu mai încerce, mai întâi, să-şi rezolve singur situaţia de indecizie şi nesiguranţă, **ci** să apeleze cu uşurinţă la o autoritate. Există, deci, *riscul de **a** trăi prin delegaţie,* fără a-şi **mai** solicita, în **primul rând, propriul potenţial, propria experienţă şi propriul discernământ; de a trăi în umbra unei autorităţi;**

c) se poate instala o incapacitate fundamentală a agentului subordonat de a-şi mai rezolva singur problemele, dilemele ;

d) există, de asemenea, tentaţia (întâlnită în cele mai multe cazuri) ca agentul subordonat (sau cu tendinţe de subordonare) să dea prioritate *însemnelor exterioare ale autorităţii,* fiind vorba, în fond, de instalarea unui conformism necesar liniştii şi siguranţei acestuia.

Existenţa şi acceptarea unei autorităţi nu justifică, nu legitimează un comportament conformist şi nici încurajarea unei pseudoautorităţi, chiar dacă poartă însemnele autorităţii.

2. A, *Autoritatea nu se identifică şi nu poate fi identificată cu coerciţia.* înţelese ca tipuri de relaţii de influenţă interpersonală, autoritatea şi coerciţia sunt două forme diferite ale puterii[29].

Spre deosebire de autoritate, noţiune a consensului, *coerciţia este o noţiune a conflictului[30]. Esenţa ei este ameninţarea*.*

Ameninţarea creează pe termen scurt un fals şi aparent consens. Ea este exterioară autorităţii[32]. *Când o autoritate se vede nevoită să apeleze la (sau să profereze) ameninţări, poziţia ei devine discutabilă, iar prestigiul şi credibilitatea ei sunt în scădere/declin.* După cum o autoritate nu se măreşte dacă intervine în cele mai mărunte situaţii, tot astfel *ea nu se consolidează prin ameninţări.*

Ameninţările *se* leagă şi *ne* leagă de lumea preferinţelor şi respingerilor victimei[33] (ele se referă la ceea ce are şi ceea ce-şi doreşte aceasta[34]),

în *nici o situaţie însă nu există o constrângere absolută[25],* oricât şi-ar dori-o deţinătorul puterii. *Constrângătorul nu poate nimici, niciodată, complet, libertatea victimei sale*.* Cel puţin, din două motive:

29. Vezi Airaksinen, T., *op. cit.,* p. 126 şi Reboul, O., *op. cit.,* pp. 39-40. *Acceptarea autorităţii implică acceptarea consensului şi autoconstrângerii*; *când se apelează la constrângere nu este vorba de autoritate, ci de impunere exterioară.*
30. Vezi Airaksinen, T., *op. cit.,* p. 155.
31. Vezi *Idem,* p. 48.
32. Vezi *Idem,* p. 148, p. 153.
33. *Victima* este „un individ ale cărui interese vin în contradicţie cu cele ale constrângătorului" (vezi Airaksinen, T., *op. cit.,* p. 52).
34. Vezi *Idem,* p. 47. Pare că, până la urmă, victima este cea care-şi dă constrângerea ; constrângătorul nu face decât să speculeze anumite circumstanţe în favoarea sa (circumstanţe generate de victimă sau pe care le găseşte la victima sa).
35. Vezi Trusted, J., *Free Wdl and Responsibility,* Oxford University Press, Oxford, 1984, p. 99.
36. Vezi Airaksinen, T., *op. cit.,* p. 45.

a) Pe de o parte, relaţia coercitivă nu elimină intenţionalitatea victimei, *nu-i distruge* posibilitatea de opţiune, de acţiune; *i-o limitează* doar. Intr-o astfel de relaţie nu se (poate) pune problema anulării *tuturor* intenţiilor, opţiunilor sau acţiunilor victimei; nu poate fi vorba de eliminare/distrugere *în totalitate* a oportunităţilor şi alternativelor de alegere şi/sau manifestare ale acesteia. O atare (şi absurdă) pretenţie ar însemna autodesfiinţarea coerciţiei însăşi.

O relaţie este şi rămâne o relaţie de constrângere câtă vreme ea poate *restrânge,* controla şi/sau direcţiona *anumite* alegeri, decizii, acţiuni ale victimei, dar niciodată pe toate.

b) Pe de altă parte, *victima îşi poate recupera întotdeauna libertatea,* dacă şi-o doreşte, prin elementul surpriză: prin *iraţionalitatea-surpriză* sau *s-iraţionalitate,* cum o numeşte T. Airaksinen[37]. „Iraţionalitatea" victimei este considerată prin raportare la ceea ce crede constrângătorul a fi raţional; „iraţionalitatea" se constituie prin raportare la raţionalitatea constrângătorului.

Victima îşi poate păstra libertatea prin apelul la „iraţionalitatea-surpriză", adică acea raţionalitate care iese din sfera raţionalităţii constrângătorului. Ea îşi poate păstra libertatea atâta timp cât raţionalitatea ei se constituie ca iraţionalitate pentru constrângător.

Aşadar, dacă victima vrea să-şi apere şi să-şi păstreze libertatea, atunci ea trebuie să aibă o raţionalitate diferită de cea a constrângătorului, raţionalitate ce se constituie ca iraţionalitate, în raport cu raţionalitatea de care este capabil acesta.

Dacă este *suficient de imaginativă,* ea poate găsi mereu ceva neanticipat de constrângător pentru a ieşi din situaţia coercitivă; ea poate scăpa mereu din câmpul de anticipaţie pe care şi l-a configurat constrângătorul privitor la acţiunea şi comportamentul său (de exemplu, dacă este suficient de imaginativ, copilul poate scăpa întotdeauna constrângerii educatorului).

Constrângătorul nu ştie şi nu poate şti totul despre victima lui[38], întotdeauna victima are de făcut o alegere, se poate hotărî (delimita pe sine). *Limitele cunoaşterii constrângătorului relativ la victimă delimitează*

37. în engleză: *surprise - irrationality* sau *s-irrationality* (vezi *idem,* p. 52).
38. \ezi *Idem,* p. 51.

spaţiul „irationalităţii" ei în raport cu alegerea unei acţiuni sau adoptarea unei comportament. Datorită bogăţiei sale imaginative şi a inventivităţii sale, victima îşi poate menţine mereu posibilitatea libertăţii sale. Elementul surpriză este întotdeauna posibil.

Toate aceste consideraţii pot demonstra că:

- Individul poate deveni întotdeauna victimă, că întotdeauna apar constrângători, ori de câte ori el nu ştie, nu poate sau nu vrea să se elibereze, să imagineze şi să-şi deschidă, practic, perspective, variante, alternative[39].
- Oricât de perfecţionată şi de abilă s-ar dori, constrângerea/coerciţia este mereu imperfectă şi insuficientă ; oricât şi-ar dori constrângătorul, el nu poate obţine orice, totul; întotdeauna rămâne ceva ce îi scapă (pretenţia adultului de a constrânge în mod absolut copilul este o pretenţie pe cât de absurdă, pe atât de irealizabilă).
- Victima va căuta, în primul rând, nu să se îndrepte, ci cum să scape, nu atât transformarea de sine prin respectarea normei constrângătorului, cât, mai ales, asigurarea aparenţei, pentru înlăturarea cât mai rapidă a coerciţiei (copilul caută, în primul rând, să scape cu orice preţ de constrângere, nu să se îndrepte în mod autentic).

Este cert că relaţia de constrângere urmăreşte, cu deosebire, nu atât încurajarea, cât limitarea libertăţii (individuale)[40].*

B. *Autoritatea se opune* nu numai coerciţiei, ci şi *autoritarismului.*

Pentru că implică puterea asupra deciziilor şi indeciziilor agentului subordonat (fie individ, fie grup), riscul falsificării autorităţii este foarte

39. Constrângători sunt, în primul rând, *dorinţele, tentaţiile, obişnuinţele şi comodităţi le noastre.*
40. Uneori, totuşi, pare că în relaţia educativă nu poate fi evitată situaţia conflictuală, deci, nici constrângerea. Sunt momente când copilul îşi poate ameninţa singur dezvoltarea: prin extrapolarea şi absolutizarea concluziilor/experienţei sale, sau momente în care survin sincope de comunicare între el şi educator, într-un asemenea context, dacă încearcă să lărgească cercul de posibilităţi/opţiuni în care s-a închis copilul, deblocând (sau căutând să deblocheze) preferinţa lui, atunci pare că nu orice constrângere este negativă, infantilizează. Cu toate acestea, *este preferabil ca, în educaţie, să nu existe sau să nu se abuzeze de ea, rămânând la periferia actului educativ.*

mare. Așa cum libertatea este expusă abuzului de libertate (libertinajului), autoritatea este expusă abuzului de autoritate, adică, pericolului depășirii limitelor competenței și/sau preorogativelor ei, tendinței de permanentizare.

Abuzul de autoritate constituie autoritatea neîntemeiată. El provine, după J.M. Bochenski, din două surse :

a) Tendința agentului subordonat de generalizare ilegitimă a autorității agentului superior la un alt domeniu/alte domenii.
Din punct de vedere logic, subiectul/agent subordonat operează o generalizare ilegitimă : el trage concluzia că purtătorul care și-a dovedit autoritatea *într-un anumit domeniu* trebuie să aibă, din această cauză, o autoritate și în *alte* domenii, chiar în *toate* domeniile.
Din punct de vedere psihologic, acceptarea falsei autorități se explică, în cele mai multe cazuri, prin obișnuință. Agentul subordonat s-a obișnuit, pur și simplu, să-1 privească pe purtător (agentul superior) drept o autoritate. Obișnuința se poate transforma într-un *automatism.* în asemenea cazuri, agentul subordonat acționează absolut mecanic, fără să se mai gândească la nimic; devine un simplu executor. El nu mai acționează ca un om, ci ca un câine sau ca o mașină, ca o ființă lipsită de rațiune[41].

b) în situația în care purtătorul autorității deontice nu deține și autoritatea epistemică, de cele mai multe ori, agentul superior tinde să și-o însușească ilegitim și pe aceasta; „superiorul vrea să fie considerat drept un cunoscător, pentru că el este superiorul"[42].

în ceea ce ne privește, considerăm că, din clipa în care autoritatea se vede nevoită să-și inventeze și să utilizeze mecanisme pentru menținerea ei dincolo de câmpul și perioada legitimității sale, când, pentru agentul subordonat, ea se transformă dintr-o autoritate internă într-una externă, când consensul s-a destrămat, iar coerciția/constrângerea tinde să-i ia locul, din clipa aceea ea se manifestă ca *atitudine autoritaristă,* transformându-se, treptat, într-o *autoritate irațională.*

41. Vezi Bochenski, J.M., *op. cit.,* pp. 46-48.
42. Vezi *Idem,* p. 55.

Ajungând să domine prin *intimidare* și *teamă,* autoritatea irațională rezultă din anxietatea și din umilirea celui ce i se supune[43].

Atitudinea autoritaristă, pe care a descris-o și K. Lewin, se preocupă doar de întărirea continuă a situației privilegiate pe care o deține posesorul puterii. Acesta ascunde rațiunea de a fi a sarcinilor pe care le ordonă; nu se servește de „autoritatea" sa decât pentru a se proteja pe sine însuși, dintr-o nevoie constantă de a se liniști, de a se plasa într-o condiție/poziție de prim rang. Este un comportament care provoacă și întreține anxietatea[44]. Unii educatori superficiali consideră că o critică pertinentă venită din partea copilului/tânărului înseamnă nesupunere și punerea la îndoială a autorității sale.

Atitudinea autoritaristă este caracteristică individului alienat/obsedat de putere. El are plăcerea accentuată de a ataca, de a domina, de a umili, constată E. Fromm. întreaga lui filozofie de viață este determinată de pornirile sale emoționale. Trăsătura gândirii sale este convingerea că viața este determinată de forțe exterioare eului individual, intereselor și dorințelor acestuia[45].

Autoritarismul presupune supunerea necondiționată. De vreme ce *baza raționalității este critica și arta de a ține seama de ea,* înseamnă că *autoritarismul și raționalitatea se exclud,* sunt de neîmpăcat[46]. Pentru că spiritul critic creează dificultăți oricărui gen de autoritarism, acesta din urmă descurajează sau chiar interzice critica[47]. Ea este asimilată cu nesupunerea și contestarea.

Autoritarismul se recunoaște după iraționalul și iresponsabilitatea pe care le declanșează, le utilizează și le întreține. El este dogmatic, închis,

43. Vezi Fromm, E., *op. cit.,* pp. 208-210.
44. Vezi Snyders, G., *încotro merg pedagogiile nondirective ? Autoritatea profesorului și libertatea elevilor,* E.D.P., București, 1978, p. 17.
45. Vezi Fromm, E., *op. cit.,* p. 278. în fond, din punct de vedere psihologic, setea de putere nu este un rezultat al forței, ci al slăbiciunii; este încercarea disperată de a câștiga și utiliza o forță secundară acolo unde forța autentică lipsește (vezi E. Fromm, A. Adler, K. Horney).
46. Vezi Popper, K.R., *op. cit.,* voi. II, p. 247.
47. Vezi Popper, K.R., *op. cit.,* voi. I, pp. 157-158, și Fromm, E., *op. cit.,* pp. 208-210.

opac la schimbare și la dialog[48]; este resimțit ca amenințare, neliniște, spaimă, rigiditate, neîncredere, abuz de putere, privațiune de libertate, nesiguranță, umilire.

Autoritarismul este comportamentul primitivului, vicleanului și agresorului, cu veleități ascensionale, cu pretenții și aspirații la putere, sau acela al nevroticului care caută, în felul acesta, să-și mascheze anxietatea fundamentală[49]. El poate fi consecința slăbiciunii cu pretenții de forță și de independență afectivă, efect al unei educații defectuoase (răsfățul) sau al unei copilării neglijate de educator, de părinți, în special[50].

Pe scurt, *autoritarismul este camuflarea neputinței.*

- El generează și amplifică teama, frica, suspiciunea, intoleranța, formalismul, mediocritatea, supraaprecierea, confuzia între semnificativ și nesemnificativ, între mijloc și scop, alienarea, nevroza. Descurajând comportamentul spontan, originalitatea, noutatea, autoritarismul selectează, încurajează conformiști, oportuniști. într-un cuvânt, *strivește individualitatea.* J.St. Mill ajunge la concluzia că o asemenea stare de lucruri poate genera trei categorii de oameni:
  - simpli conformiști, supuși lucrurilor comune;
  - oportuniști ai adevărului, ale căror argumente, privind orice subiect important, sunt destinate doar celor care-i ascultă, nefiind cele de care sunt ei înșiși convinși;
  - cei care-și restrâng, pur și simplu, gândurile și interesele doar la cele despre care se poate vorbi, la măruntele probleme practice ; ei nu se aventurează în sfera principiilor. Ceea ce ar deschide și încuraja mințile oamenilor, și anume speculația liberă și îndrăzneala asupra celor mai importante subiecte, sunt abandonate.

încât, *mintea oamenilor (deci, și cea a copiilor), dezvoltarea lor mentală, spirituală poate fi blocată, intimidată de frica de erezie[51].*

48. în cartea sa, *Dialogul in educație, G.* Leroy face distincția dintre dialog și pseudodialog în relația educativă (vezi Leroy, G., *Dialogul in educație,* E.D.P. București, 1974). Autoritarismul este susținătorul pseudodialogului.
49. Vezi Horney, Karen, *Personalitatea nevrotică a epocii noastre,* Cap. X: *în căutarea puterii, prestigiului și posesiunii,* Ed. IRI, 1996, pp. 123-140.
50. Vezi Adler, A., *Sensul vieții,* și Ed. IRI, București și *Psihologia școlarului greu educabil,* Ed. IRI, București, 1995.
51. Vezi Mill, J.St., *op. cit.,* pp. 46-47.

Omul autoritar va selecta și cultiva, în general, mediocrități, pe cei care se supun, care receptează influența lui. Procedând astfel, el va exclude pe cei care se revoltă, care se îndoiesc, care îndrăznesc să se opună influenței lui[52]. Atitudinea autoritaristă nu va admite niciodată că cei curajoși în plan intelectual, respectiv, cei care cutează să o sfideze, ar fi tipul cel mai valoros[53].

Autoritaristul crede că propriul său tip mental este universal, că numai convingerile sale sunt îndreptățite. De aceea, el se dovedește a fi un prost judecător de oameni[54],

b) Autoritarismul fură, încalcă libertatea oamenilor (și implicit pe cea a copiilor).

Așadar, *atât coerciția, cât și autoritarismul urmăresc anularea, confiscarea libertății agentului subordonat* (în această situație, victimă).

3. Recapitulând, putem spune că autoritatea apare și se instituie atunci când în fața agentului subordonat se ivește o problemă x, pe care este interesat sau nevoit să o rezolve, însă nu are posibilitatea cognitivă, afectivă, morală sau profesională să o depășească singur. Agentul subordonat încuviințează să urmeze varianta, soluția, norma unui agent superior, care îl ajută să treacă în mod adecvat peste obstacol, îmbogățindu-i experiența, între cei doi agenți, angajați într-o relație de dependență, se realizează un consens (de care se leagă însăși existența și trăinicia autorității).

Prin urmare, agentul subordonat își suspendă - pe o perioadă limitată de timp și pentru o anumită situație de viață, de cunoaștere etc. -- propria judecată în raport cu x, din anumite rațiuni normative semnificative. *Suspendarea judecății agentului subordonat nu este absolută.* O supunere absolută, adică *o suspendare absolută a judecății încurajează fanatismul.*

A. în acest sens, *autoritatea este diferită de putere, înțeleasă ca impunere și coerciție venite din exteriorul subiectului.*

52. Nu decurge de aici că, toți cei care se opun, care se revoltă, sunt spirite superioare sau că o fac din rațiuni profunde, întemeiate.
53. Vezi Popper, K.R., *op. cit.,* voi. I, p. 157.
54. Dimpotrivă, nonautoritarul este mai flexibil și mai puțin «proiectiv» în judecarea altora (vezi Allport, G.W., *op. cit.,* p. 506, p. 517).

Prima inspiră un sentiment de admirație (poate, chiar, venerație), cealaltă, un sentiment de frică. Autoritatea este legată de demnitate; puterea, de forță. Dacă autoritatea este capacitatea de a susține creșterea și împlinirea agentului subordonat, prin propria lui bunăvoință, puterea este capacitatea agentului superior de a sili consimțământul, atât prin folosirea, cât și prin amenințarea cu forța[55].

în cazul autorității, decizia și comanda constituie *un prilej spre acțiune și nu o acțiune de impunere,* o obligație, un ultimatum; ele vin în întâmpinarea și pe direcția convingerilor, așteptărilor, căutărilor, intereselor și speranțelor agentului subordonat.

în măsura în care este evaluată, supusă reflecției și acceptată, preluată rațional, o comandă nu mai este o comandă, în sensul cerinței imperative, impusă și susținută prin mijloace exterioare agentului subordonat.

în fond, în cazul autorității, accentul nu cade atât pe comandă ; autoritatea nu se reduce la comandă, nu se confundă cu comanda însăși, cât pe *forța, pertinența, justețea argumentelor, motivelor, soluțiilor, prescripțiilor* pe care ea este în măsură să le formuleze în raport cu cerințele și așteptările agentului cărora le sunt destinate[56].

Autoritatea este legată de raționalitatea, oportunitatea și valoarea deciziilor, comenzilor și prescripțiilor ei; ceea ce contează, în mod deosebit, este calitatea lor intrinsecă și gradul lor de rezonanță cu problemele, trebuințele, căutările și speranțele agentului subordonat[57].

B. Chiar dacă este un raport de subordonare, *raportul de autoritate lasă neatinsă libertatea celui subordonat.* „Această libertate a supunerii, scrie Geissler, reprezintă una dintre caracteristicile constitutive ale autorității"[58].

55. Vezi și Evdochimov, R, *op. cit.,* pp. 154-155 ; Wolff, R.R., *an. cit.,* în voi. Raz, J. (editor), *-Authority,* Basil Blackell, 108, Cowley Road, Oxford, 1990, U.K., p. 20.
56. O prescripție nu este valabilă în virtutea faptului că prescripțiile anterioare ei, emise de aceeași autoritate, au fost valabile. O prescripție nu este automat valabilă pentru că cele anterioare ei s-au dovedit corecte. Nici o prescripție nu anulează și nu poate anula, nu se poate substitui discernământului agentului subordonat pe motivul că agentul superior a emis până la el și până atunci numai prescripții valabile, dezirabile.
57. Autoritatea nu se confundă și nu se poate confunda cu poziția oficială pe care o ocupă un individ sau altul, la un moment dat, într-o ierarhie instituțională.

Cu alte cuvinte, nu poate fi vorba de autoritate decât în măsura în care *agentul subordonat își păstrează și își poate folosi opțiunea, încuviințarea, actul rațional de supunere sau respingere*[59].

Spre deosebire de coerciție și autoritarism, *agentul subordonat rămâne liber să se supună, să respingă sau să schimbe autoritatea*; el este mereu liber să-și aleagă și să accepte orice autoritate dorește sau crede că-1 poate ajuta să-și rezolve incertitudinea/incertitudinile, să-și desăvârșească viața.

O autoritate nu limitează libertatea agentului subordonat atâta vreme cât el o recunoaște și o cere ca autoritate, cât și-o dorește și are nevoie de acea autoritate. Important este că *autoritatea îi sporește existența, spiritul, personalitatea.* Iar pentru că o autoritate sporește real viața, spiritul, personalitatea, *ea este o amplificare a libertății și o susținătoare a ei.*

Opusă amenințării, *autoritatea este asemănătoare unei oferte.*

„Aceasta implică faptul că ea, scrie T. Airaksinen, permite agentului superior să influențeze opiniile, deciziile și acțiunile agentului subordonat. Agentul subordonat crede că el trebuie să facă ceea ce susține/indică agentul superior, deoarece aceasta reprezintă alternativa nouă cea mai bună posibilă pentru el"[60]. Implicată în soarta lor, *autoritatea se supune oarecum celor ce i se supun*: atât agentul superior (purtătorul autorității), cât și agentul subordonat urmăresc un scop comun. *Ea devine nu numai amplificatorul, dar și garanția libertății*[61].

Pe scurt, *autoritatea este puterea care eliberează, exersarea libertății în vederea eliberării. Esența autorității este împărtășirea libertății*; ea se îndreaptă, pas cu pas, spre propria ei eliminare".

58. Vezi Geissler, E.E., *op. cit.,* p. 68.
59. Vezi Wolff, R.P, *an. cit.,* în *voi. cit.,* p 22.
60. Airaksinen, T, *op. cit.,* p. 148; vezi și p. 155
61. Părintele Laberthoniere scrie: „când autoritatea se supune oarecum celor ce i se supun, legându-și devenirea de soarta acestora și urmăm împreună cu ei un scop comun, atunci și ea devine libertate"; atunci, adaugă Evdochimov, „autoritatea este paznicul și garanția libertății" (vezi *Iubirea nebună de Dumnezeu,* Ed. Anastasia, București, p. 156).
62. Vezi și Liiceanu, G., *op. cit.,* p. 104, p. 106.

Autoritatea este făcută să fie pierdută, căci, limitată fiind, cel supus o consumă până la dobândirea propriei sale libertăţi. *Sensul ei este acela de a crea o altă autoritate şi o relaţie de parteneriat cu această nouă autoritate.* Autoritatea este puterea celui liber faţă de cel ce urmează a fi liber. Numai puterea celui liber va putea elibera. Cel liber (adică acela care a ajuns cel mai departe de sine, de şinele său îngust, limitat) are puterea de a-1 conduce pe celălalt până la punctul în care va deveni şi el liber[63]. *Autoritatea celui puternic* (agentul superior) *este recunoscută de către agentul subordonat ca stadiu al libertăţii sale,* astfel încât, urmând-o, agentul subordonat va fi sporit în libertatea lui[64].

Aşadar, ca *auctoritas* (= instanţă sporitoare), autoritatea sporeşte libertatea celui supus şi se diminuează pe sine ca autoritate. Diferenţa dintre cel ce comandă, ca liber, şi cel ce se supune în vederea propriei sale eliberări se şterge treptat; cei doi se desfac din relaţia de dependenţă şi rămân, unul în faţa celuilalt, egali în libertatea lor. Are loc o eliberare reciprocă din strânsoarea acestei relaţii.

Prin blocarea în mecanismul ei (adică, perpetuarea raportului de supunere, de dependenţă de dragul raportului însuşi), autoritatea se ratează. *Neajunsul suprem al autorităţii şi neîndoielnicul ei eşec constă în incapacitatea celui supus de a se desprinde de ea, de a rămâne în starea de dependenţă, chiar dacă nu-l mai sporeşte.* Nemaisporindu-1, autoritatea nu-l mai eliberează, dimpotrivă, îl diminuează, îl sărăceşte, îl mutilează. în felul acesta, agentul superior îşi pierde el însuşi libertatea dacă rămâne sub „blestemul comenzii", iar agentul subordonat sub acela al supunerii[65].

63. „Cel care a ajuns în punctul cel mai înalt al libertăţii, cel care a ajuns cel mai departe înaintea sa şi dincolo de sine, scrie G. Liiceanu, are puterea de ai conduce pe ceilalţi până la punctul în care, la rândul lor, ei vor deveni liberi" (vezi *Despre limită,* p. 105).
64. După Liiceanu, „cel mai supus va fi şi cel mai grabnic eliberat, pentru că, recunoscând cel mai mult autoritatea, el va fi cel mai mult sporit în libertatea lui. El este cel mai liber în supunerea sa pentru că vede cel mai adânc în ea condiţia deplină a eliberării sale" *(Despre limită,* p. 106).
65. Vezi Liiceanu, G., *op. cit.,* pp. 106-107.

4. Autoritatea este o relaţie de consimţire reciprocă la devenirea şi adeverirea în planul libertăţii. Ea este o relaţie de dependenţă; *dependenţa în planul libertăţii este iubirea.*

Autoritatea este relaţia de iubire dintre cel liber (agentul superior) şi cel ce se va elibera (agentul subordonat). Cel puternic şi cel supus sunt dependenţi şi se iubesc în numele libertăţii şi al eliberării lor[66].

Desigur, în cazul autorităţii şi al libertăţii, *iubirea nu poate înlocui raţiunea, după cum nici raţiunea nu poate suplini iubirea*[61]. Iubirea este :

- Grija activă pentru viaţa şi dezvoltarea celui iubit. Dorim ca persoana iubită să se dezvolte şi să se depăşească pentru propriul ei bine şi pe propriile sale căi, şi nu pentru a ne servi pe noi, arată E. Fromm în *Arta de a iubi*; ea este *truda* cerută şi depusă: „iubeşti lucrul pentru care trudeşti şi trudeşti pentru ceea ce iubeşti" ; ea este *respectul*: preocu-

66. Vezi *Idem,* pp. 104-105.
67. în primul rând, iubirea nu poate înlocui raţiunea. Cel puţin două consecinţe nedorite ar putea decurge dacă este supralicitată iubirea şi subestimată raţiunea: *a.* Preluând definiţia pe care Toma D'Aquino o dă iubirii, şi anume că „a iubi pe cineva înseamnă a dori să-1 faci fericit", K.R. Popper arată că a dori să-i faci pe alţii fericiţi duce inevitabil, în opinia sa, „la încercarea de a impune altora scara noastră de valori «superioare», spre a-i face să înţeleagă ce ni se pare nouă de cea mai mare importanţă pentru fericirea lor". Or, aceasta duce la utopism şi romantism. De aceea, autorul propune în continuare: „Este de datoria noastră să-i ajutăm pe cei care au nevoie de ajutorul nostru; nu poate fi însă de datoria noastră să-i facem pe alţii fericiţi, deoarece aceasta nu depinde de noi (am zice, că nu depinde *numai* de noi, într-adevăr, dar *şi* de noi - n.n.) şi ar însemna cel mai adesea un amestec în viaţa intimă a celor faţă de care avem asemenea intenţii binevoitoare". Popper susţine că, în cazuri mai apropiate, este de datoria noastră *să deschidem o lume de valori care ar putea contribui la fericirea celuilalt, dar numai în situaţia în care celălalt le poate evalua şi accepta critic, sau, pur şi simplu, se poate debarasa de ele* (vezi Popper, K.R., *op. cit.,* voi. II, pp. 258-259).
b. Fără o înţelegere şi împărtăşire raţională, dragostea riscă să devină, în relaţia părinte - copil, doar *un paternalism arbitrar şi nedrept, un puseu pasional, o indulgenţă oarbă,* ce duce, în cele din urmă, la comportamente tiranice, fanatice, intolerante, la răsfăţ (vezi Reboul, O., *op. cit.,* p. 38 şi Adler, A., *Psihologia şcolarului greu educabil,* Ed. IRI, Bucureşti, 1995).
în al doilea rând, fără iubire, numai calcul şi control pure, relaţiile umane devin aride, seci, fără puls şi fără culoare, dure interacţiuni între maşini. Am constatat că „pedagogiile generale" vorbesc foarte puţin sau aproape deloc despre iubire, despre dragoste în educaţie.

părea ca celălalt să-și dezvolte individualitatea unică; este *cunoașterea* : „pătrunderea activă a celeilalte persoane", prin trăirea uniunii cu ea.

- Implicând năzuința și truda pentru dezvoltarea și fericirea persoanei iubite, *iubirea este „o expresie a productivității".*
- Ea nu este prilej de odihnă, ci *o preocupare continuă, mișcare, creștere, conlucrare,* arată, cu îndreptățire, E. Fromm[68].

în adânc, putința de a iubi depinde de *capacitatea fiecăruia de a crește și de a dezvolta o relație productivă cu lumea și cu sine însuși.* Ea cere o stare de „intensă atenție, de accentuată vitalitate".

A iubi înseamnă, înainte de toate, *a da.* Ceea ce oferă o persoană alteia/altora este viața. Ea dăruiește celuilalt/celorlalți ceea ce este mai viu în ea; îi dăruiește bucuriile sale, ceea ce gândește, ceea ce știe, ceea ce i se pare important, umorul și tristețile sale.

Oferind, astfel, din viața ei, persoana care iubește îl îmbogățește pe celălalt, îl face să simtă mai intens și mai deplin că trăiește și, totodată, ea însăși simte că-și trăiește mai intens și mai deplin viața.

Toate acestea (iubirea, deci) presupun „să fii activ în gândire, în sentimente, să ai ochii deschiși și urechile atente toată ziua, să eviți trândăvia interioară, atât sub forma lăcomiei pasive, cât și sub cea a simplei lenevii", să nu fii plictisit sau plicticos.

Iubirea este o capacitate, *o putere a sufletului,* o atitudine, *o orientare a caracterului, o ieșire din narcisism,* o denunțare a orgoliului și a grijii sterile de autoprotecție; înseamnă să te transferi în sufletul altuia, să trăiești prin dorințele lui[69]. O persoană iubește atunci când *iese din sine,* când se duce spre celălalt/ceilalți învăluindu-l/-i cu *o atmosferă favorabilă.*

Iubirea curge sub forma unei *calde susțineri* a celui iubit, presupunând *un interes cald și afirmativ* față de altă persoană pentru ea însăși[70].

Pentru cel ce iubește, ne amintește iM. Buber, „oamenii se desprind din învălmășeala agitației lor, buni sau răi, înțelepți sau neghiobi, frumoși sau urâți; ei devin pentru el, unul după altul, reali, devin Tu, adică desprinși,

68. Vezi Fromm, E., *Arta de a iubi,* Ed. Anima, passim, s.n.
69. Vezi nota lui L.N. Tolstoi din *Jurnalul* său la 26 august 1890. (Tolsioi, L.N., *Jurnal,* voi. I, II, Ed. Univers, București, 1975-1976, p. 335).
70. Vezi Ortega y Gasset, J., *Studii despre iubire,* Ed. Humanitas, București, 1995, pp. 11, 35.

eliberați, ființând singular și față în față cu el; în chip miraculos, *cu fiecare din ei se naște exclusivitatea-și,* astfel, *el devine în stare să acționeze, să ajute, să vindece, să educe, să înalțe, să mântuie. Iubirea este responsabilitatea unui Eu față de un Tu"*".

Prin iubire, la rândul său, persoana iubită iese din anonimat; ea își trăiește viața la o nouă intensitate. Se trezește în ea dorința de a se exprima și de a-și depăși hotarele. Uniunea în iubire nu anulează individualitățile. Ea există ca unitate, câtă vreme există individualitățile celor ce se iubesc. Iubirea matură înseamnă uniune, cu condiția păstrării integrității și individualității fiecărei persoane. „Iubirea, scrie Fromm, este o putere activă în om, o putere care sparge zidul ce separă omul de semenul său, care îl unește cu alții; iubirea îl ajută pe om să depășească sentimentul izolării și separării, permițându-i să rămână el însuși, să-și păstreze integritatea. In iubire, apare paradoxul că două ființe devin una și rămân totuși două" ". Realizând comuniunea cu celălalt, ea respectă libertatea și integritatea fiecărei ființe.

Iubirea este practicarea unei puteri umane care se poate face numai în libertate; ea nu poate trăi decât într-o ambianță de libertate[7'].

Totodată, ea „arde orice necesitate și dăruiește libertatea", ea devine conținutul libertății[74]. în iubire, omul își află adevărata libertate; el iese din izolare și își poate dărui universul, poate cuprinde mai larg viața prin viețile celor pe care-i iubește, prin împărtășire de sine. Măsura libertății noastre este măsura măreției iubirii noastre.

Răutatea și ura „fac ca oamenii să fie interior sclavi" [75], pe când iubirea îi eliberează. Cei ce se iubesc au sufletul dezlegat, deschis, atotcuprinzător; *ceea ce este apropiat și drag nu constrânge*[6].

71. Buber, M., *Eu și Tu,* Ed. Humanitas, București, 1992, p. 41, s.n.
72. Fromm, E., *op. cit.,* p. 25.
73. Vezi Tolstoi, L.N., *Texte pedagogice,* Ed. de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1960, p. 286.
74. Vezi Berdiaev, N., *Sensul creației. încercare de îndreptățire a omului,* Ed. Humanitas, București, 1992, p. 148.
75. Berdiaev, N., *împărăția Spiritului și împărăția Cezarului,* Ed. Amarcord, Timișoara, 1994, p. 131.
76. Berdiaev, N., *Sensul creației. încercare de îndreptățire a omului,* p. 147. încă Epictet spunea că cel liber cu trupul, dar înlănțuit cu sufletul este rob, iar cel

în consecință, iubirea creează o punte adâncă între autoritate și libertate ; prin ea, autoritatea pregătește libertatea; autoritatea se dizolvă treptat pentru a da naștere libertății. Eliberat, individul își va asuma, prin iubire, o altă autoritate, spre a se spori și a se elibera în continuare (și pentru a elibera el însuși, la rândul său, pe altul/alții).

Fără iubire, cel puternic nu sporește, iar cel supus nu se sporește; cel puternic nu eliberează, iar cel supus nu se eliberează.

Concluzii

Nu se poate înțelege în profunzime conceptul de libertate (ca dorință și putere de creștere, dezvoltare, maturizare) ignorând conceptul de autoritate.

în ciuda aparențelor, libertatea și autoritatea nu se opun, ci se presupun.

Oricine-și dorește și cere mai mult de la sine decât purul și simplul dat natural; *orice om* care aspiră să trăiască omenește (adică, liber) *stă sub raza unei autorități. Nimeni, în nici un domeniu, nu este o autoritate pentru el însuși,* demonstrează J.M. Bochenski[77]. *Nimeni nu-și este suficient.*

Raportul de autoritate este un raport de dependență, care se instituie între un agent superior și unul subordonat, aflat într-o situație de indecizie și presat s-o depășească. Autoritatea presupune :

- supunerea, dar nu o supunere oarbă, ci una limitată, activă și constructivă;
- consensul;
- cooperarea, coparticiparea la realizarea unui proiect, la rezolvarea unei probleme, la depășirea unei situații neclare și luarea unei decizii;
- atitudinea rațională. Autoritatea acceptă și încurajează critica, fiind conștientă de propriile ei limite. Nici o autoritate umană nu este absolută[78];
- iubirea.

înlănțuit cu trupul, dar cu sufletul dezlegat este un om liber (vezi *Manualul,* Ed. Minerva, București, 1977, p. 39).

77. Vezi Bochenski, J.M., *op. cit.,* p. 38.
78. „Dumnezeu este conceptul limită al autorității, scrie Bochenski; acea ființă care se bucură de autoritatea absolută" (vezi *op. cit.,* p. 44).

Autoritatea autentică - rațională și eficientă - este cea care *amplifică și garantează libertatea celui subordonat.*

Fiind un sprijin pentru autoajutorare, mijlocind procesele maturizării, ea are menirea de a se face, treptat, de prisos, de a se autoelimina, prin echilibrarea părților. Ea are ca esențială consecință *dobândirea autonomiei celor doi agenți și posibilitatea cooperării lor.*

în termenii lui J. Piaget, respectului unilateral al autorității i se substituie - mai devreme sau mai târziu - *respectul mutual al voințelor autonome*[79].

De fapt, destrămarea autorității înseamnă treptata sa transformare dintr-o autoritate internă, liber-acceptată, într-o autoritate externă ; raportul de autoritate se echilibrează pe măsură ce generează și încurajează cooperarea voințelor autonome. Devenind exterioară, autoritatea este respinsă. *Este necesară,* prin urmare, *căutarea și acceptarea unei alte autorități:*

- atât *pentru continuarea creșterii și garantarea libertății;*
- cât și *pentru menținerea echilibrului mental, psihic.*

în urma experienței sale medicale, Jung a ajuns la concluzia că lipsa recunoașterii autorității provoacă tulburări mentale[80]. în lipsa unor repere spirituale, morale, mintea omenească se dezechilibrează; tară autoritate, omul intră într-un spațiu existențial nesigur, se alienează.

Prin urmare, *nu numai o „autoritate" irațională și absurdă (ne) poate tulbura viața, dar și lipsa unei autorități spirituale.*

Pentru aspirantul la creștere, autoritatea exterioară tinde să aibă și va avea un rol secundar în raport cu autoritatea lăuntric sporitoare, liber aleasă.

Se impune ca necesară distincția dintre purtătorul autorității, care caută să mențină relația de dependență (și care deschide, astfel, calea falsificării autorității și instituirii autoritarismului), de acela la care, pornind de la o intenție tutelatoare limitată în timp, elementele de dirijare sunt folosite spre a se face, treptat, de prisos de la sine[81].

79. Vezi Piaget, J., *Judecata morală la copil,* E.D.P., București, 1980, p. 228.
80. Vezi Schofield, H., *The Philosophy of Education. An Introduction,* George Allen & Unwin, London, p. 267.
81. Vezi Geissler, E.E., *Mijloace de educație,* E.D.P., București, 1977, p. 65.

Autoritatea se opune constrângerii/ameninţării şi autoritarismului. *Sensul şi conţinutul ei constau în susţinerea creşterii agentului subordonat, în eliberarea lui.*

Autoritatea nu se constituie şi nu se poate constitui pe fondul urii, duşmăniei sau indiferenţei; ea nu poate elibera şi nu eliberează; ea însăşi nu este liberă.

Numai în iubire, autoritatea este productivă; ea devine *o caldă susţinere,* manifestă *un viu interes* pentru cel ce aspiră la libertate şi vrea să se elibereze. în iubire, ea îl poate descoperi pe celălalt, se poate transpune în sufletul lui şi poate trăi prin dorinţa lui de creştere.

In iubire, creşterea celui supus este văzută ca validare a autorităţii. în iubire, cel puternic scapă de „blestemul comenzii", iar cel supus, de „blestemul supunerii", ambii îşi obţin libertatea.

Fără iubire, fertilitatea relaţiei de autoritate este îndoielnică.

Capitolul VI

Conceptul de educaţie şi pedagogia libertăţii

1. Se pare că, în educaţie, orice am face, nu putem trece peste o anumită problemă: cum s-ar putea permite copilului să acceadă la cultura umană, la umanitate fără să-i fie afectată libertatea?' Sau, altfel spus, cum am putea trezi *omul* ce stă aţipit în sufletul copilului, fără să i-l tulburăm, bruscam, mutilăm, pângărim? Cum l-am putea descătuşa din legile de oţel ale lumii exterioare, cum se exprima M. Montessori[2], spre a-şi revărsa firesc *splendoarea şi prospeţimea sufletului său,* fără a-l umbri cu vanitatea, prejudecăţile şi fobiile lumii în care a intrat? Cum am putea evita *imixtiunea artificială* în lumea lui şi *uniformizarea*[3]*,* când vrem să-i dăruim ce

1. O. Reboul consideră că problema oricărei educaţii este aceea a asigurării accesului copilului la cultura umană, fără a-i ruina însă propria-i libertate (vezi Reboul, O., *IM philosophie de l'education,* P.U.F., p. 62). Susţinem ideea conform căreia culturalizarea fiinţei umane au înseamnă aducerea ei într-o stare de dependenţă, de manipulare, de înstrăinare, cum lesne s-ar putea crede la prima vedere, ci, aşa cum arată şi Geissler, ea înseamnă crearea şi asigurarea condiţiilor ca ea să devină o individualitate. Geissler nu exclude totuşi, faptul că, în procesul culturalizării, se pot produce anumite efecte secundare, anumite deformări, datorate „lipsei de atenţie a profesorului" (vezi Geissler, E.E., *Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Underrichts,* Stuttgart, E. Klett Verlag, Stuttgart, p. 40).
2. Vezi Montessori, M., *Taina copilăriei,* Ed. Tiparul Universal, Bucureşti, 1938, p. 235.
3. Vezi Key, E., *Secolul copilului,* E.D.P., Bucureşti, p. 90, p. 92. Cel mai mare pericol al educaţiei (formale, instituţionale, cu deosebire) este uniformizarea (pericol pe care îl semnala, la noi, prof. I.I. Gabrea). în faţa unui suflet nou, adultul toarnă imediat ceea ce ştie. „Dar cine îl învaţă să-şi aleagă drumul pe care trebuie să-l urmeze? Cine bănuieşte că aspiraţia spre acest drum, care îi este proprie, poate fi atât de arzătoare, încât tendinţa de uniformizare, aplicată cu blândeţe sau cu duritate, face din întreaga copilărie o tortură ascunsă?", se întreabă şi întreabă pe orice adult E. Key.

credem că avem mai bun ? Cum am putea evita forme, mai mult sau mai puțin delicate, camuflate și/sau intenționate de dresaj?[4]

Prin urmare, educația ne pune în fața unei contradicții, greu de pătruns cu instrumente empirice, spontane, expeditive : cum poate fi împăcat faptul că *influentele diriguitoare* sunt de neînlăturat, iar *independența discipolului* constituie scopul ultim al educației ? Cum putem acționa dacă, și *a conduce,* și *a lăsa frâu liber dezvoltării,* sunt la fel de importante în educație, dacă ambele trăsături fac parte din substanța ei intimă?[5] Mai direct, cum se poate trece de la ascultare la libertate în educație?[6]

2. Printre primii gânditori care au conștientizat această problemă și au încercat să-i formuleze o soluție, în condițiile laicizării și întemeierii critice a moralei, a fost Immanuel Kant.

în concepția lui, omul are o așa de mare înclinare spre libertate încât, dacă l-am lăsa să se obișnuiască, mai întâi, cu ea, el i-ar sacrifica totul, s-ar deda tuturor capriciilor. Omul ar rămâne un sălbatic. De aceea, încă de mic, el trebuie să se supună preceptelor rațiunii. în consecință, are nevoie de îngrijiri și de cultură[7]. Cultura cuprinde disciplina și instrucția.

Astfel încât, pentru Imm. Kant, una dintre cele mai mari probleme ale educației era aceea a împăcării, sub o constrângere legitimă, a supunerii copilului cu posibilitatea de a servi libertatea lui.

în concepția kantiană, educația include două etape:

în general, adultul ignoră sau uită faptul *că sufletul copilului nu este un vas de umplut, ci un foc de aprins* (Fr. Rabelais). Un suflet poate fi umplut cu o mare cantitate și/sau varietate de cunoștințe și valori, fără să se fi aprins însă, vreodată, în el flacăra spiritului.

4. *Dresajul este „pură reglare impusă prin constrângere".* Fără să insufle vreo motivație, el este în mod necesar coercitiv. *Nu presupune nici un consimțământ.* în timp ce educația este organică și țintește spre autonomie, *dresajul este mecanic si vizează automatismul.* El nu-și găsește nici un punct de inserție în interesele copilului; *face apel doar la ispita plăcerii și profită de repulsia fată de durere* (vezi Bourjade, J., în voi. Cambon, J., Delchet, R., Lefevre, L., *Antologia pedagogilor francezi contemporani,* E.D.P., București, 1977, p. 45). *El are la origine excesul de autoritate.*
5. Vezi Geissler, E.E., *op. cit.,* p. 186.
6. Vezi Ferriere, Ad., *Școala activă,* E.D.P., București, 1973, p. 172.
7. Kant, Imm., *Tratat de pedagogie,* Ed. Agora, S.R.L., Iași, 1992, pp. 9-10.

- Prima etapă este aceea în care i se cere copilului să arate supunere și ascultare; ea se caracterizează prin constrângere mecanică.
- A doua etapă este aceea în care copilul este lăsat să facă uz de reflecția și de libertatea sa; această etapă se caracterizează prin constrângere morală, adică, prin obiceiul de a lucra după niște legi, maxime în a căror dreptate crede copilul/tânărul însuși[8].

Filosoful de la Konigsberg nu ne spune cât durează fiecare etapă, când și cum se trece de la prima la cea de-a doua. Cert este că, în înțelegerea sa, constrângerea este necesară: trebuie să-i dovedim copilului că actul constrângerii are ca scop a-1 învăța să facă uz de propria lui libertate, să-i dovedim „că-1 cultivăm ca să se poată manifesta liber, adică să se lipsească de ajutorul altuia". Astfel suna una dintre regulile cerute de Imm. Kant spre a fi respectate de orice educator[9].

După Kant, educația era menită a deprinde copilul să accepte ca libertatea sa să fie supusă unei constrângeri: mai întâi, constrângerii mecanice, apoi, celei morale. *Constrângerea exterioară* trebuie să (con)ducă la libertatea interioară, adică la *autoconstrângere* (la comportamentul controlat de reguli/maxime liber acceptate)[10].

Nu departe pare că stau lucrurile nici în cazul lui Herbart, care consideră că adevăratul scop al pedagogiei este *cultivarea libertății interioare* (înțeleasă ca raportul dintre discernământ și voință)".

Desigur că, la prima vedere, coexistența în educație a supunerii și ascultării cu libertatea, acceptarea unei/unor autorități cu manifestarea liberă poate constitui un paradox, o contradicție[12].

8. Vezi *Idem,* p. 21.
9. Vezi *Idem,* p. 26.
10. în cartea sa, *The Philosophy ofEducation. An Introduction,* H. Schofield preia concepția kantiană, susținând că, în fapt, „constrângerea exterioară" în educație poate conduce și trebuie să conducă spre „libertatea interioară", spre acea autodisciplină care permite alegerea, realizarea, devenirea (vezi Schofield, H., *op. cit.,p.* 260).
11. „Datoria educatorului, scrie Herbart, este aceea de a realiza pe fiecare în parte (discernământul și voința - n.n.), cu scopul de a-i putea uni apoi într-un raport constant" (vezi Herbart, J.Fr., *Prelegeri pedagogice,* E.D.P. București, J976, p. 6).
12. în viață, individul (fie că este copil, tânăr, adult sau bătrân) se află mereu, simultan, în situații de supunere și de autonomie în raport cu anumite instanțe/

Dacă însă atribuim *ascultării și supunerii* alte conotații decât cele care se acceptă în mod obișnuit (de docilitate, de supunere pasivă, ștearsă, obedientă, indiferentă); *libertății* o altă înțelegere decât cea de capriciu zgomotos, voluntarism infantil, arbitrar neproductiv, viață dezarticulată, bun plac ; dacă nu mai înțelegem, prin urmare, *libertatea și autoritatea* ca opuse, în termenii lui *sau* una, *sau* cealaltă, ci în coparticiparea uneia la realizarea celeilalte; dacă acceptăm și ținem seama de *un alt orizont al conceptului de educație* decât cel de până acum; deci, dacă ținem seama de toate acestea, atunci am putea depăși situația dilematică în care riscăm să ne împotmolim. încercarea s-ar putea constitui într-o pedagogie a libertății.

3. *Formarea omului ca om este o muncă înceată, meticuloasă și îndelungată, prin care* nu se reproduce un tip unic, ci *se creează activ și mereu un tip nou.*

Sensul atotcuprinzător al întregii educații este independența", mai precis *independentizarea unei ființe încă dependente,* autonomizarea ființelor umane[14]. Educația este mijlocul pentru obținerea libertății, susține W.H. Kilpatrick[15]; ea nu creează omul, ci îl ajută să se creeze, este de părere M. Debesse[16].

A educa nu înseamnă (nu mai poate însemna) a „fabrica" oameni conform unui model comun, unic, ci *înseamnă a elibera din fiecare om:*

- *ceea ce-l împiedică să fie el însuși*;

instituții și în situația de a-și pierde sau de a-și spori autonomia în funcție de procesul maturizării sale.

13. Geissler, E.E., înțelege prin *independență:*
a. aptitudinea omului de a deveni conștient în privința dorințelor și posibilităților proprii;
b. a putea discerne esențialul în condițiile vieții;
c. posibilitatea de a prevedea din timp consecințele îndepărtate ale unei hotărâri luate în prezent (vezi Geissler, E.E., *op. cit.,* p. 98).
14. Aici, se are în vedere formarea unor *sisteme interne de conducere* (vezi Geissler, E.E., *Mijloace de educație,* E.D.P., București, 1977, p. 106).
15. Kilpatrick, W.H., *Philosophy ofEducation,* New York, 1954, în voi. Stanciu, I.Gh., Nicolescu, V., Sacaliș, N., *Antologia pedagogiei contemporane americane,* E.D.P., București, 1971, p. 127.
16. Debesse, M., *Les etapes de l'iducation,* P.U.F., Paris, ediția a Vi-a, în voi. *Antologia pedagogilor francezi contemporani,* E.D.P., București, 1970, p. 125.

- *ceea ce(-i) oferă posibilitatea să se împlinească, să se realizeze conform felului său singular de a fi în lume, geniului său".* Educația devine, în felul acesta, acea interacțiune care permite fiecărui individ să-și găsească stilul său, să fie el însuși peste spontaneitatea incoerentă sau peste normele gata făcute și/sau clișee; să fie el însuși în asimilarea a ceea ce oferă fiecare cultură ca autentic uman, care permite *exprimarea și împlinirea copilului* în contextul unei culturi cu adevărat umane[18]. Pe scurt, *a educa înseamnă „a face să răsară puteri, nu a le înăbuși"*[19], *a da putinți copilului.*

4. Pentru că independența nu este un dat al ființei umane, este necesară dezvoltarea ei pas cu pas. în această situație, având un rol de eliberare a copilului, educația implică:

A. Pe de o parte, pregătirea și asigurarea unui *mediu {unor condiții externe)* potrivit dezvoltării vieții, cu minimum de tentații și piedici artificiale ;
B. Pe de altă parte, preocuparea pentru crearea *condițiilor interne* (psiho logice, spirituale) pentru creșterea și maturizarea lui.

A. în cadrul procesului progresiv de autonomizare, *crearea și asigurarea unui mediu,* a unor situații în care copilul să-și poată afirma libertatea, să-și poată da seama de continua creștere a competenței/performanței sale, implică:

a) A crea *un mediu cât mai puțin anxios,* încurajând *o atmosferă de încredere, de securitate și susținere* ; un mediu deschis la acceptare și la exprimarea de sine.
b) A evita impunerea unui mediu artificial, străin și ostil manifestării firești, sincere. Libertatea individului este legată de o educație făcută într-un mediu autentic, în care pulsează viața și situațiile de viață adevărate. Libertatea nu se poate realiza printr-o educație artificială, într-un mediu artificial, unde *totul* este gata pregătit, prefabricat, pus la punct, clar și indubitabil; unde *totul* este regizat. Mediul de creștere al copilului va

17. Vezi Reboul, O., *op. cit.,* p. 44.
18. Vezi *Idem,* p. 48.
19. Vezi Forster, Fr.W., *îndrumarea vieții pentru băieți și fete de la 18 ani,* Ed. Librăriei Socec & Co., S.A., București, 1922, p. 131, s.n.

fi o ambianță dinamică, tonică, provocatoare, incitantă, favorabilă îmbogățirii experienței copilului prin înseși activitățile și soluțiile sale.

c) A crea acea ambianță care să mențină active tendințele dezirabile ale dezvoltării copilului și care, concomitent, le descurajează pe cele indezirabile.

Ca parte a ambianței copilului, educatorul va ajuta bunelor dispoziții ale individului să ia o dezvoltare timpurie; intervenind prudent și delicat, el va da posibilitatea ca aptitudinile înnăscute să poată fi folosite în cel mai bun mod[20].

d) A crea și a întreține un mediu care *să solicite și să mențină trează atitudinea creatoare și constructivă a copilului,* care *să încurajeze imaginația și dispoziția de a stabili conexiuni,* un mediu bogat în semnificații (spirituale)[21], care „să permită copilului *să-și exercite judecata* în împrejurări care amintesc de cele din viața reală"[22].

e) *A supraveghea cu grijă* atât conduita celor din mediul în care trăiește copilul, cât și *propria noastră conduită*: „putem deveni o societate bună pentru copiii noștri, scrie E. Key, dacă urmărim constant propria perfecționare, dacă menținem un schimb permanent cu ceea ce este mai bun în epoca în care trăim"[23].

B. J. Dewey consideră că educația este acțiunea care oferă copilului condițiile de creștere[24]; ea nu umple un gol, ci *stimulează capacitatea de dezvoltare.* De aceea, criteriul de apreciere a calității educației (școlare) devine, pentru el, *„măsura în care ea creează dorința de creștere continuă* și în care oferă mijloace pentru a traduce în viață această dorință"[25].

Preocuparea pentru *formarea și asigurarea condițiilor interne ale creșterii și maturizării omului* devine determinantă.

In esență, ea se referă la pregătirea oamenilor pentru a nu cădea în capcana locurilor comune (facile, inerte, impersonale, superficiale), a

20. Vezi Dewey, J., *Democrație și educație,* E.D.P., București, 1972, p. 103.
21. Vezi *Idem,* p. 172, 182, 205.
22. Dewey, J și E., *Școalele de mâine,* Ed. Librăriei „Principele Mircea", p. 130, s.n.
23. Key, E., *Secolul copilului,* E.D.P., București, 1978, p. 50.
24. Vezi Dewey, J., *Democrație și educație,* p. 309.
25. *Idem,* p. 47, s.n.

pasivismului/comodității și *ermetismului intelectual și sufletesc*; în capcana autosuficienței sau prejudecății că nu se poate; în a-i stimula la efortul pe care-l presupune orice construcție și autoconstrucție; în a-i obișnui cu apariția și existența problemelor (ce se cer rezolvate și nu ocolite) și în a-și depăși teama de situații schimbătoare; în a-i stimula la *încordarea autoperfecționării* și la recunoașterea unor instanțe superioare mereu de urmat și de atins; în *a-i abate,* deci, *de la* ceea ce înseamnă *viață searbădă și dezolare.*

Pentru a crea prin educație o ființă liberă, se va urmări realizarea următoarelor *disponibilități*:

a) *Copilul poate și știe să învețe din orice situație de viață* : avantajoasă sau dezavantajoasă, reușită sau nereușită, favorabilă sau nefavorabilă, autentică sau inautentică, firească sau nefirească. El poate și știe:
   - să desprindă idei, sensuri, concluzii, atitudini, moduri de abordare--rezolvare;
   - să sintetizeze și să se adecveze la noua situație, astfel încât el să fie mai profund, mai lucid, mai edificat, mai sigur, mai eficace, mai deschis la dialog și la sprijinirea celuilalt, la evitarea capcanelor și a înfundăturilor;
   - să-și organizeze și reorganizeze permanent experiența, sesizând și utilizând ofertele mediului (situațiile de viață) în susținerea propriei creșteri, maturizări, mărindu-și capacitatea de a dirija evoluția experienței care urmează.

Principala premisă a dezvoltării și cea care justifică, totodată, oportunitatea educației este, după J. Dewey, *imaturitatea.* Ea are, în concepția mentorului progresivismului, următoarele trăsături:

- *Plasticitatea:* ea nu înseamnă schimbarea formei după presiunea exercitată din exterior, ci capacitatea de a învăța din experiență, disponibilitatea de a reține dintr-o experiență ceea ce este util pentru a face față dificultăților într-o situație ulterioară; este puterea individului de a-și modifica acțiunile pe baza rezultatelor anterioare, capacitatea de a-și dezvolta dispozițiile, de a prelua factori din experiența anterioară utili în acțiunile ulterioare[26].

26. Vezi *Idem,* p. 40.

- *Deprinderile*: înţelese ca instrumente de a depăşi situaţiile noi şi nu ca elemente de dereglare în raport cu noutatea situaţiilor de viaţă, atunci când devin rutină, întrucât sclerozează.

Dacă „valorificarea posibilităţilor date de o anumită situaţie de viaţă prin valorificarea propriilor posibilităţi potenţate prin educaţie" funcţionează, atunci ne găsim în faţa unui om liber[27].

27. *Idem,* p. 49. Filosofia educaţiei creată de J. Dewey se apropie mult de filosofia politică popperiană, atunci când acestea fac referire la *impunerea cerinţei de a atinge un ideal utopic, fix,* pe care, pe de o parte, îl are în vedere educatorul în formarea unui copil, iar, pe de altă parte, îl vizează un cerc de conducători (politici) pentru realizarea unei anumite societăţi. Nu întâmplător, ele se întâlnesc atunci când fac referire la Platon şi la mentalitatea de sorginte platoniciană. Ce concluzii s-ar putea trage de aici?
a. Că societatea (prin centrul ei de putere) ar putea crea educatori, sau cere educatorilor să creadă într-un ideal fix, unic, exterior experienţelor concrete ale copiilor, căutărilor şi problemelor lor; să creadă şi să urmărească un ideal spre care să tindă cu necesitate formarea oricărui copil şi în temeiul căruia ei vor fi apreciaţi.
Se crede că, în felul acesta, şansele atingerii unui model social perfect cresc.
b. Că mentalitatea educatorului şi a celor din cercul de putere poate *încremeni* într-un proiect al omului sau al societăţii viitoare, ignorând condiţiile date, tensiunile prezente, fluiditatea şi varietatea lor. O asemenea concepţie a transformării omului (sau societăţii) *are o pronunţată funcţie coercitivă.* Căutând să reducă diversitatea, spontaneitatea, imprevizibilitatea la o imagine şi la o credinţă unice, ea predispune la autoritarism.
Sistemele (şi perspectivele) educaţionale care neglijează posibilităţile prezente în folosul pregătirii pentru viitor sunt nevoite să recurgă, constată Dewey, la „vaste modalităţi de pedepsire" (ca şi în cazul încercărilor de realizare a marilor utopii sociale). în felul acesta, experienţele de viaţă ale copilului (sau ale membrilor societăţii) nu pot fi deplin valorificate, nu poate fi trăită maxima lor semnificaţie şi bogăţie, fiind sacrificate pentru ceea ce ar putea fi sau ar putea să vină, pentru o idee despre un viitor posibil.
Negarea unui model utopic - mai mult sau mai puţin credibil - nu înseamnă:
a. Derularea unei vieţi dezarticulate, uniforme, eşuată în conjunctural, ci una care se face, se desface şi reface permanent la cota maximă a propriei valorificări de sine. Individul acumulează, se consolidează şi îşi controlează mai bine experienţele; el învaţă, selectează, imaginează, concepe; nu-şi pierde, nu-şi risipeşte experienţele; le reţine pe cele care-1 sporesc şi îl ajuă în proiectele sale. Viaţa lui nu se sclerozează.

Libertatea în educaţie (şi, deci, şi o educaţie pentru libertate) presupune:

- a pregăti copilul să-şi fructifice în permanenţă condiţiile sale de viaţă în sensul intereselor, aspiraţiilor, creşterii şi autocunoaşterii sale;
- a avea încredere în sine şi in educator, a-şi depăşi angoasa, teama;
- a avea (cât mai) bine însuşite valori şi instrumente culturale pentru controlul situaţiilor de viaţă;
- o educaţie opusă formalismului, repetiţiei, inerţiei, plictiselii.

b) *Copilul poate şi ştie să aleagă*; exersarea şi maturizarea discernământului îi permite să nu ezite, să fie prompt, să nu rateze ocazia favorabilă; nu-i este indiferent ce se întâmplă cu el, cu cei asemeni lui, cu cei din jurul lui, iar lucrurile nu i se par echivalente.

Formarea capacităţii de a alege prin educaţie permite, totodată, copilului să nu se bâlbâie, să nu tergiverseze, să nu amâne sau să evite alegerea; îi permite să nu-şi delege opţiunea altuia/altora; într-un cuvânt, să nu rămână la discreţia conjuncturii sau, pur şi simplu, să se abandoneze hazardului.

Prin gestul alegerii şi al hotărârii se închide unghiul nesiguranţei şi se reduce intervalul suspendării cursului vieţii. Practica de *a-şi formula criterii* după care să se conducă şi de *a selecţiona* ceea ce le este potrivit constituie pentru copii o oportună şansă de a-şi interioriza dimensiunea opţiunii prompte şi eficiente[28].

c) *Copilul este tot mai apt să se conducă singur, să se autoguverneze;* relaţia de cooperare devine tot mai firească, diminuându-se treptat necesitatea conducerii adulte.

b. Negarea unui model utopic nu înseamnă, în al doilea rând, lipsa unui proiect, ci contestarea încremenirii în proiect. Omul îşi formulează mereu proiecte, mai mari sau mai mici, şi este mereu în procesul realizării unui proiect. Proiectele realizabile sunt cele care ţin seama de fluxul vieţii. Ele se pot articula coerent, astfel încât semnificaţia lor umană să atingă dimensiuni tot mai largi, tot mai profunde.
Aşadar, *relaţia educativă nu exclude şi nu poate exclude o componentă ideală, ci o componentă ideală fixă, rigidă, care riscă să suspende, să împarantezeze viaţa, chiar s-o siluiască.*

28. J. Dewey susţine ideea ca elevii să aibă *practica selecţiei* a ceea ce li se pare potrivit şi *criterii* după care să se conducă. Altfel, orice lucru rămâne pentru ei la acelaşi nivel, exterior, indiferent, nesemnificativ (vezi *Democraţie şi educaţie,* p. 138).

în concepția lui J. Locke era foarte important ca, prin educație, copiilor să li se formeze *deprinderea de a se conduce singuri*[29]. H. Spencer vedea rolul educației în crearea unei ființe care se va autoconduce (și nu a uneia condusă de alții). De aceea, el recomandă diminuarea cât mai rapid posibil a conducerii părintești, substituind-o, în mintea copilului, cu „acea auto-guvernare care provine din previziunea rezultatelor". în această situație, cultivarea treptată a *facultății de autoconstrângere* atunci când el va ieși din constrângerea cercului familial devenea, pentru Spencer, o prioritate[30].

Dacă admitem faptul că principalul temei al educației este autonomizarea indivizilor, creșterea lor liberă, atunci orice act educativ autentic cere autoînlăturarea lui (cât mai rapidă). Nevoia autoînlăturării demonstrează realizarea și eficacitatea acestuia. Fiecare măsură educativă se apreciază după instaurarea treptată a autonomiei celui educat. O idee, o informație, o decizie, o maximă, o cerință, o demonstrație, o acțiune etc. sunt educative în măsura în care au lărgit, lărgesc sau vor lărgi autonomia subiectului „Cu cât educația durează mai mult, scrie Geissler, cu atât devine mai puțin educație. Efectul special al educației constă, deci, în înlăturarea necesității de a educa. Fiecare măsură educațională nu se apreciază după obținerea imediată a ce mportamentului dorit (în acest caz educația s-ar supune noțiunii de disciplinare), ci numai în funcție de instaurarea treptată a autonomiei celui educat"[31].

Educația nu se poate desfășura, așadar, în lipsa spontaneității copilului aflat în creștere ; dimpotrivă, o va menține și o va dirija pozitiv. Măsurile educative vor dezvolta interese și nu le vor împovăra, vor sprijini experiențele pozitive și nu le vor îngreuna, în fine, vor armoniza procesele de instruire-formare, îmbrăcându-le în „tonuri afective" atrăgătoare, plăcute, stimulatoare[32].

Astfel concepută, educația își impune ca direcții prioritare :

29. Locke, J., *Câteva cugetări despre educație,* E.D.P., București, 1971, p. 9.
30. Vezi Spencer, H., *Eseuri despre educație,* E.D.P., București, 1973, p. 130.
31. Geissler, E.E., *Mijloace de educație,* E.D.P., București, 1977, p. 23.
32. Vezi *Idem,* p. 32. în urma cercetărilor sale, J. Piaget ajunge la concluzia că *încurajarea și manifestarea autoguvernării și autonomiei copilului* sunt elemente binevenite în educația acestuia (vezi *Judecata morală la copil,* p. 215).

- încurajarea aspirației copilului de a fi *o ființă inconfundabilă, unică, sinceră*;
- trezirea sentimentului de independență; *stimularea și favorizarea curajului de a se îndepărta de căile obișnuite* (în cazul în care aceasta nu se face cu simpla intenție de a atrage cu orice preț atenția, ci, pentru că acolo duc întrebările și concluziile lui);
- *eliberarea copilului de un anumit mod unanim acceptat de a vedea lucrurile;* eliberarea lui de o opinie comună, de un obicei de moment, de un sentiment general[33], de o prejudecată și de un mod comun de a vedea lumea, viața și oamenii. Desprinderea de unele idei, norme, convingeri care i s-au transmis în timp, cu care a crescut, care i s-au introdus în copilăria lipsită de reflexivitate proprie și preluate în mod tacit, pentru că nu (mai) corespund cunoștințelor și valorilor sale, premiselor și logicii utilizate/adoptate de copil/tânăr;
- *încurajarea demersului critic* în fața conformismului sau a presiunilor sociale și culturale, pentru a le stabili gradul de legitimitate și/sau caducitate[34];
- transmiterea și susținerea ideii că *orice regulă, serie, obișnuință, experiență își au și excepțiile lor*; aceasta, fără a lăsa copilul într-o stare de relativism, scepticism sau incertitudine dezorganizatoare[35];
- provocarea, încurajarea și solicitarea (menținerea) unei *atitudini active, de deschidere și receptivitate a copilului.* Dezvoltarea spirituală este imposibilă „fără existența unei tendințe active de a accepta puncte de vedere care până atunci fuseseră ale altuia; fără o dorință activă de a accepta argumente care modifică semnificațiile și scopurile existente. *Păstrarea capacității de creștere este răsplata unei*

33. Vezi Key, E., *op. cit.,* p. 53.
34. Goethe a considerat că *Emil* al lui J.-J. Rousseau „a constituit protestul și programul educării individualității. Este înflăcărat de ura sa profundă și rece împotriva aparenței, a formei, a frazei, a imitației, a tot ceea ce se preia de-a gata, a artificialului" (vezi Key, E., *op. cit.,* p. 73).
35. După scriitoarea suedeză, „copiii trebuie să rămână cu totul independenți față de orice obișnuințe și să știe că orice regulă are și excepții" (vezi *Secolul copilului,* p. 69).

asemenea ospitalităţi intelectuale, subliniază J. Dewey. Cel mai rău lucru care se poate spune despre o minte încăpăţânată, despre prejudecăţi, este că ele opresc dezvoltarea; ele barează drumul oricăror noi stimuli" şi sensuri. „O atitudine receptivă, arată Dewey mai departe, înseamnă păstrarea unei atitudini copilăreşti, pe când o atitudine nereceptivă înseamnă îmbătrânirea prematură din punct de vedere intelectual"[36];

- *îndepărtarea fricii şi a neîncrederii intelectuale* ce apasă aripile imaginaţiei copilului şi *susţinerea, totodată, a îndrăznelii lui speculative, creative;*
- *dobândirea, exersarea şi stimularea spiritului autoevaluativ, autocritic[1]".* Prezenţa spiritului autocritic permite învăţarea, creşterea. Dezvoltarea a încetat (s-a întrerupt) în clipa în care spiritul autocritic a încetat.

Toate aceste direcţii ţintesc formarea prin educaţie a unui om care, aşa cum spune Rousseau, prins în vârtejul social, să nu se lase târât nici de pasiuni, nici de opinia oamenilor; care să vadă cu ochii lui, să simtă cu inima lui şi pe care să-1 guverneze doar propria lui raţiune[38].

d) *Copilul poate şi ştie să-şi formuleze şi reformuleze scopuri, să le selecteze pe cele existente.* în acest caz, posibilitatea încremenirii în proiecte realizate şi validate (sau pretins a fi validate) de viaţă se reduce considerabil. O supunere mecanică şi o preluare automată, nediscriminatorie a scopurilor exterioare, formulate de alţii (fie persoane, fie instituţii), nu duc şi nu pot duce la o reală libertate a individului.

36. Dewey, J., *op. cit.,* p. 153. După întemeitorul Şcolii de la Chicago, *principalele obstacole care stau în calea unei atitudini deschise, receptive în scoală* sunt:
a. dorinţa exorbitantă de a uniformiza procedeele ;
b. dorinţa exacerbată de a obţine rezultate exterioare imediate;
c. forţarea şi supraîncărcarea.
Receptivitatea nu exclude absenţa discernământului, lipsa de atitudine (vezi *Ibidem).*
37. Fără însă a-1 supraestima. Supradimensionarea prezenţei spiritului autocritic în aprecierea succesului acţiunilor noastre declanşează stări de dezechilibru psihic, de depresie şi descurajare.
38. Vezi Rousseau J.-J., *Emil sau despre educaţie,* E.D.R, Bucureşti, 1973, p. 240.

A nu se înţelege însă, de aici, că prin educaţie este (sau ar putea fi) încurajată atitudinea de respingere *de plano* a scopurilor pe care le cunoaşte copilul/tânărul, indiferent de valoarea şi de oportunitatea lor. Ceea ce presupune libertatea în educaţie este stimularea şi consolidarea unei atitudini de *asimilare şi/sau respingere selective a scopurilor cunoscute sau de formulare a altora proprii, în raport cu cerinţele creşterii™.*

A forma oameni capabili să vadă şi să acţioneze dincolo de funcţia pe care o îndeplinesc (sau li se cere să o îndeplinească), capabili să se distanţeze de cerinţele scopurilor exterioare, străine, a căror raţiuni nu le cunosc sau le resping, face parte din contextul manifestării libertăţii în educaţie. Această disponibilitate se leagă direct, în acelaşi context, de *disponibilitatea formulării şi luării iniţiativelor™.*

e) *Având ştiinţa şi voinţa deschiderii, copilul poale, ştie şi doreşte să formuleze alternative. Dezvoltarea conştiinţei alternativelor, a viziunii despre posibilităţile realizabile* ţine, de asemenea, de contextul manifestării libertăţii în educaţie[41].

După M. Greene, libertatea în educaţie presupune *dezvoltarea la tineri a conştiinţei de „autor al lumii", de creator al ei.* Autoarea nu se gândeşte la o libertate a refugiului, a retragerii, ci la una a lansării, a colaborării şi a articulării unor proiecte comune, la o libertate a desprinderii de datul existent spre a putea proiecta un altul, la o libertate a alternativelor posibile la ceea ce ne-am obişnuit să fim şi să gândim.

Pentru fiecare om există în lume o cale a sa. Lumea are pentru fiecare om un drum (unic), nestrăbătut de nimeni până la el; câţi oameni, tot atâtea căi de urmat. în orice moment, oricare om are şansa de a-şi edifica drumul propriu, de a fi ceea ce n-a mai fost nimeni şi de a realiza ceea ce n-a mai realizat, niciodată, nimeni până la el[42].

39. De precizat că *procesul de creştere include conotaţia umanistă. Creşterea autentică se desfăşoară în spaţiul/în orizontul umanului.*
40. Vezi Greene, M., *The Dialectic ofFreedom,* Teachers College Press, Columbia University, New York and London, 1988, pp. 132-133.
41. Vezi *Idem,* p. 134. M. Greene consideră că există la majoritatea oamenilor o incapacitate reală de a privi realitatea ca şi cum ar putea fi şi altfel (vezi *Idem,* p. 20).
42. Vezi *Idem,* p. 22.

Așadar, libertatea în educație (și educația pentru libertate) nu se reduce la „masiva concentrare cognitivă", la care trimit (și de care vorbesc) Piaget, Kohlberg, R.S. Peters, ci, implică *acceptarea confruntării fiecăruia dintre noi cu hegemonia realului* (respectiv, cu forța, cu puterea a ceea ce este și ni se dă/impune ca existând), *desprinderea posibilităților și alternativelor* (plauzibile și acceptabile uman) prin travaliu critic și imaginativ; apoi, *acțiunea* în sensul lor; *toate, în vederea trasării, derulării și susținerii drumului propriu.*

Produs al căilor umane parcurse sau în desfășurare, lumea existentă este doar una dintre lumile posibile, o alternativă realizată. Ea nu elimină și nici nu le poate elimina pe celelalte. *Orice lume reală, ca lume de itinerarii existente, coexistă cu alte lumi posibile.*

Tinerii au nevoie de șansa de a se proiecta rațional în lumi ipotetice, de a-și proiecta itinerarii de viață posibile. Lumea este și va fi mereu deschisă la proiecte; întotdeauna, în fața noastră există alternative și pentru fiecare este sau poate fi o alternativă la ceea ce s-a gândit și s-a făcut deja. Lumea poate primi oricând și de la fiecare contribuția lui.

Așadar, pentru educație, devine esențială *cultura îndoielii, învățatul dezvățatului, instanța critică și autocritică, proiecția de alternative"*[2].

Libertatea este rezultatul educației în sfera posibilului; ea implică dobândirea prin educație a unei culturi a proiectului".

f) *Copilul se simte eliberat afectiv.* Știindu-se printre prieteni și parteneri, acceptat în întregime de colegi și educator, permițându-i-se să participe și să lucreze după puterile lui, copilul își poate formula și exprima fără inhibiții gândurile și simțămintele, se poate dezvolta natural sau, dacă se va fi instalat, se poate elibera de propria anxietate.

43. Vezi Liiceanu, G., *op. cit.,* p. 91.
44. Vezi *Idem,* p. 103. Educația, în sfera culturii proiectului determină evitarea încremenirii în proiect și ratarea libertății. „Cu cât o societate (dar și educația - n.n.) lasă mai puțin loc pentru cultura îndoielii și pentru învățatul dezvățatului, cu atât prostia, ca încremenire în proiect, câștigă teren și scleroza acelei societăți (și a fiecăruia - n.n.) este mai mare", scrie G. Liiceanu (vezi *op. cit.,* p. 91).

Atunci când copiii se simt în largul lor, ei îi pot accepta și pe ceilalți; ei pot comunica, arată C.R. Rogers[45]. Este vorba de *încurajarea și instalarea unei atmosfere de acceptare și de încredere,* în care copilul își poate afirma propriile potențialități.

Esența exprimării libertății în educație o constituie necesitatea făuririi acelor condiții șl relații în și prin care copilul/tânărul să aibă posibilitatea să-și aducă propria contribuție (specifică) la interesele grupului și să practice astfel activitățile acestuia, încât îndrumarea educatorului să fie o problemă care privește propria lui atitudine spirituală și nu un dictat pur autoritar față de inițiativele lui[46].

Libertatea în educație nu cere și nu îndeamnă la închidere în egoismul propriu, nu presupune și nu stimulează invidia, eliminarea celuilalt; ea se susține, în primul rând, pe colaborare/cooperare[47].

5. A. Din păcate, școala tradițională, al cărui ideal a devenit promovarea, pregătirea pentru examene și concursuri, mai mult decât pentru viața însăși, îl cantonează pe copil într-o muncă strict individuală. Ea contribuie, după opinia lui Piaget, la *„accentuarea egocentrismului spontan al copilului"**,* transformându-1 într-o *mașină de învățare**[9]. Funcția de selecție a școlii actuale transformă sistemul educativ „într-o pistă de alergări și transformă studiile într-o cursă cu obstacole. în loc să încurajeze pe elev și pe student să se consacre studiilor de dragul conținutului acestora, în loc să stimuleze în el adevărata pasiune pentru domeniul respectiv și pentru cercetare, ea îl îndeamnă să studieze cu gândul la cariera personală, să-și însușească numai acele cunoștințe care-i pot fi de folos în surmontarea obstascolelor de care trebuie să treacă pentru a putea să promoveze", arată K.R. Popper[50].

45. Vezi în Reboul, O., *op. cit.,* pp. 50-51.
46. Vezi Dewey, *h, op. cit.,* p. 258.
47. Vezi Adler, M.J., *In Deferise ofthe Philosophy ofEducation* în Joe Park (ed.), *Selected Readings ofthe Philosophy ofEducation,* Second Edition, New York, London, în voi. Stanciu, I.Gh., Nicolescu, V., Sacaliș, N., *op. cit.,* p. 161.
48. Vezi Piaget, J., *op. cit.,* p. 254, s.n.
49. Vezi Bernfeld, S., *Sisyphe ou Ies Limites de l'education.* Petit Bibhotheque Payot, Paris, p. 31.
50. Popper, K.R., *op. cit.,* p. 158.

Copilul aleargă solitar spre a-şi putea asigura succesul. Şcoala actuală este puţin favorabilă libertăţii în educaţie nu numai din cauza slabului interes manifestat în încurajarea colaborării elevilor, dar şi din cauza existenţei birocraţiei, rutinei, repetiţiei, fragmentarizării conţinutului care o caracterizează. „Turnându-se" mecanic conţinutul unor programe în mintea şi sufletul copiilor, programe alcătuite adesea în rojnister şi impuse de lege[51], elevii sunt împiedicaţi să-şi urmeze logica necunoscutelor lor, să se lanseze în cercetare, să caute răspunsuri la adevăratele întrebări care-i preocupă; sunt dirijaţi, astfel, prin recul, spre lumea picantelor tentaţii.

încurajând, în cele mai multe cazuri, supunerea, docilitatea, reproducerea mecanică, pasivitatea, *şcoala actuală nu asigură condiţiile afirmării autonomiei*[52]. Ea devine locul unei mari risipe. Pe de o parte, pentru că experienţele elevului pot să fie atâ*. de incoerente, încât, în timp ce, poate, fiecare în sine este agreabilă sau chiar stimulativă, ele nu sunt raportate cumulativ una la cealaltă. Atunci, energia este răspândită şi persoana devine împrăştiată. Fiecare experienţă poate fi vie, intensă şi „interesantă" şi, totuşi, lipsa lor de legătură poate genera în mod artificial deprinderi discontinue, centrifuge[53].

Pe de altă parte, marea risipă provine din imposibilitatea copilului „de a-şi utiliza în interiorul şcolii experienţele pe care le dobândeşte în afara acesteia într-un mod complet şi liber", în timp ce, totodată, „el nu poate să aplice în viaţa zilnică ceea ce învaţă la şcoală"[54].

B. *într-o instituţie educativă autentică libertatea elevului nu(-i) poate fi refuzată.* Raportul educativ devine un raport între oferta educatorului şi cererea elevului, respectiv, acţiunea unei persoane asupra alteia, prima propunând o intervenţie, oferindu-şi serviciile. Oferta reală este aceea care trezeşte dorinţă fără a constrânge pe cineva s-o accepte. Ea nu implică nici o obligaţie, nici un angajament, ci este doar o simplă posibilitate pusă la dispoziţie.

51. Vezi Montessori, M., *Descoperirea copilului,* E.D.P., Bucureşti, 1977, p. 68.
52. „Educaţia tradiţională, pentru că obişnuieşte pe copil la docilitate şi supunere, la executarea conştiincioasă a datoriilor impuse, convine unui stat autocrat" (vezi Dewey, J. şi E., *Şcoalele de mâine,* p. 251).
53. Vezi Dewey, J., *Trei scrieri despre educaţie,* E.D.P., Bucureşti, 1977, p. 181.
54. *Idem,* p. 123.

într-un sistem educativ autentic oferta este constantă, educatorul propune tot timpul posibilităţi şi activităţi. Aceste oferte provoacă cereri care, la rândul lor, provoacă noi oferte, declanşându-se o dialectică neîntreruptă a ofertelor şi cererilor.

în schimb, sistemul birocratic, rutinier, înlocuieşte ofertele şi cererile prin directive şi obligaţii, prin impuneri şi constrângeri. „Este o pervertire ce nu mai permite activitatea eminamente constructivă a subiectului, care ezită să aleagă şi care ar trebui să înveţe să ia hotărâri, să ceară, să critice ofertele ce i se adresează", să emită alternative. „Rămâne, pur şi simplu, supunerea, care nu este nicidecum educativă"[55]. (Este, desigur, vorba de supunerea rea, pasivă, neproductivă).

Elevul este fiinţa care doreşte să se exprime, să crească, să-şi manifeste libertatea, să-şi dobândească unicitatea. De aceea, este lipsită de temei orice intenţie şi acţiune educative care, în loc să le sporească numărul şi varietatea, dimpotrivă, restrâng situaţiile care cer copiilor:
- să aibă şi să ia iniţiative;
- să realizeze alegeri;
- să ia hotărâri[56];
- să (se) decidă[57];
- să-şi asume responsabilităţi;
- să creeze, să imagineze[58];

55. Vezi Lobrot, M., în *Encyclopedie de l'education,* sub redacţia lui D. Huysman, în voi. Cambon, J., Delchet, R., Lefevre, L., *Antologia pedagogilor francezi contemporani,* E.D.P., Bucureşti, 1977, pp. 275-276.
56. Elevul este liber, scrie Fr. De Bartolomeis, „dacă, în condiţii şi cu scopuri educative, el poate *să-şi exercite efectiv dreptul de a hotărî singur* şi pe acela de a beneficia de sprijinul preţios pe care-1 oferă contactul uman cu o persoană mai competentă şi mai matură" (vezi *Introducere în didactica şcolii active,* pp. 103-104, s.n.).
57. Pentru că „nicăieri nu mai există acea formă de societate închisă care să poată dăinui fără *o competenţă decizională a individului"* şi pentru că „orice asimilare concretă nu poate exclude actele voliţionale personale şi *deciziile individuale", scopurile educaţiei s-au deplasat simţitor în direcţia capacităţii individului de a decide* (vezi Geissler, E.E., *op. cit.,* p. 20, s.n.).
58. Dacă elevul, scrie Tolstoi, nu va învăţa din şcoală, *să creeze singur,* atunci nici în viaţă nu va şti niciodată să facă altceva decât să copieze, să imite,

- să iubească[59];
- să lupte; să nu cedeze la primul eşec şi în faţa celor care par să-i facă inutil orice angajament, încercând să-1 demobilizeze ;
- să-şi manifeste raţional, argumentat spiritul critic şi autocritic[60].

La toate acestea, se adaugă situaţiile care stimulează şi întăresc:

- dialogul;
- cooperarea;
- dorinţa de nerisipire[51].

Când educaţia a sădit adânc în sufletul unui copil dorinţa de îmbogăţire sufletească, ea a asigurat fundamentul unei vieţi productive, libere.

6. Problematica libertăţii în educaţie mai include cel puţin *două precizări:*

Prima precizare. Exprimarea libertăţii în educaţie nu se identifică cu răsfăţul.

Cine crede ca răsfăţul este cea mai evidentă probă a manifestării libertăţii în educaţie şi că el exprimă cel mai limpede aplicarea acestui principiu, dă dovadă fie de o greşită înţelegere, fie de o îngrijorătoare naivitate.

Apariţia şi încurajarea răsfăţului nu numai că nu demonstrează prezenţa libertăţii în educaţie, ci reprezintă una dintre cele mai evidente ipostaze ale compromiterii ei, stopând autonomizarea şi maturizarea copilului. Efectul

fiindcă prea puţini sunt aceia care, învăţând să copieze, ştiu să dea o aplicare independentă, originală cunoştinţelor lor" (vezi *Texte pedagogice,* p. 197, s.n.).

59. Iubind, provocat să iubească, elevul are şansa să iasă de sub vraja răului şi povara necesităţii, să reziste libertăţii sterile, diabolice, simulacru al libertăţii creatoare, generoase (vezi Berdiaev, N., *Sensul creaţiei. încercare de îndreptăţire a omului,* p. 146).
60. Crearea de situaţii prin care *elevii/tinerii să-şi conştientizeze disponibilităţile, dar şi limitele,* sunt proprii libertăţii în educaţie.
61. în condiţiile în care, aşa cum spune Seneca, „cea mai mare parte din viaţă ne-o pierdem făcând răul, o mare parte dintr-însa, nefăcând nimic şi viaţa toată, făcând altceva decât trebuie" (vezi *Scrisori către Luciliu,* p. 3), credem că o *pedagogie a libertăţii este,* înainte de toate, *o pedagogie a nerisipirii timpului şi a vieţii noastre*; sau, mai bine-zis, *este o pedagogie a câştigării timpului în folosul nostru, al spiritului, al formării de sine, al creaţiei şi al acumulărilor.* Cu atât mai mult cu cât, tot Seneca ne aminteşte, în *Scrisoarea 49,* că „preţul vieţii nu stă în durata ei, ci în felul în care o trăieşti" (vezi *Idem,* p. 120).

răsfăţului este vanitatea. A. Adler a ajuns la concluzia că „orice grad de vanitate constituie o povară pentru întreaga viaţă, inhibă dezvoltarea omului şi, în final, conduce la prăbuşire"[62]. Acolo unde sunt exacerbate ambiţia şi artificiala supradimensionare de sine, progresul ritmic, constant al individului este frânat, iar sentimentul de comuniune socială, sentiment care - în concepţia lui Adler - deschide calea dezvoltării, compromis[63].

A doua precizare. Dacă prin libertate în educaţie înţelegem (şi căutăm să formăm) transformarea haosului în cosmos, a dezordinii şi capriciului în ordine şi autocontrol, transformarea întunericului în lumină şi a nimicului în plin, dacă se suprimă arbitrarul pentru a stimula originalitatea, atunci *ea poate semnifica gestul ieşirii din labirintul existenţei şi din vidul sufletesc.*

într-o eră a pluralismului şi diferenţelor, a dezacordurilor şi confruntărilor, problema dezbinării sociale nu poate preocupa într-atât, încât să descurajeze iniţiativa libertăţii în educaţie.

- Pe de o parte, deoarece, oricâtă libertate individuală ar manifesta, una dintre cele mai profunde trebuinţe ale omului, ne asigură C.R. Rogers, este tocmai *aprecierea de către celălalt şi comunicarea cu altul,* trebuinţă care, mai devreme sau mai târziu, caută să se realizeze; impulsurile agresive (în cazul persoanei normale, echilibrate) cedează locul *„nevoii de a fi iubit de altcineva şi aspiraţiei de a dărui afecţiune"*[64]. Pe măsură ce acumulează experienţă, subiectul îşi dă seama că „mijlocul cel mai sigur şi economicos de a-şi asigura afecţiunea şi respectul constă în *a se comporta în mod rezonabil şi social",* scrie C.R. Rogers[65].

  Reiese că, *unei pedagogii a libertăţii* nu-i este caracteristică, *în primul rând,* grija/preocuparea obsedantă (până la fetişizare) pentru neafectarea şi conservarea echilibrului social, care ţine *cu deosebire* de aspectele interdicţiei, limitării, sancţionării, ameninţării. Nu, în primul rând,

62. Adler, A., *Cunoaşterea omului,* Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1991, p. 158.
63. Vezi *Idem,* pp. 209-210.
64. Rogers, C.R., *Libertatea de a învăţa,* p. 291, apud, Snyders, G., *încotro merg pedagogiile nondirective ? Autoritatea profesorului şi libertatea elevilor,* E.D.P., Bucureşti, 1978, pp. 115-116, s.n.).
65. Rogers, C.R., *Psihoterapie şi relaţii umane,* voi. I, p. 40, apud Snyders, G., *op. cit.,* p. 116, s.n.

teama față de un posibil comportament antisocial al individului, neîncrederea în înzestrarea omului cu disponibilitatea și dorința respectării semenului îi coordonează demersurile, ci, *cu deosebire,* optimismul și încrederea în nevoia de afirmare a fiecărui individ, în exprimarea a ceea ce are el uman, inconfundabil.

O pedagogie a libertății se întemeiază pe faptul că individul nu se poate exprima decât într-o lume a oamenilor pe care îi respectă, pe faptul că spiritul autentic, original, liber a tulburat, mereu, și tulbură epoca sa, relațiile și valorile culturale instituite, că, vrând-nevrând, el incomodează și deranjează.

Nu înseamnă însă, că tot ceea ce incomodează și deranjează este produsul unui spirit veritabil. Aici pare câ s-a produs confuzia în plasa căreia au căzut foarte mulți pedagogi români: de teama unor dereglări sociale, culturale, provocate de spirite superficiale, meschine, alienate, pedagogia a sacrificat nevoia și dorința copilului de libertate ; a neglijat, deci, deschiderea perspectivei afirmării libere a spiritelor. Idealul ei s-a restrâns ta formarea unui om „integrat", în armonie cu mediul său, fără să provoace seisme și a cărui voce să se piardă, până la urmă, în vastul cor social. Ea a susținut ideea integrării sociale, indiferent de starea morală a societății[66].

Pedagogia libertății este o pedagogie a schimbării, a susținerii felului propriu de a fi al fiecăruia, convinsă că în felul acesta *umanitatea va ști mai bine cine este, va reflecta mai mult,* atât la propriile victorii, cât și la propriile precarități.

O pedagogie a libertății este o pedagogie a sincerității.

- Pe de altă parte, riscul dezbinării (sociale) apare acolo unde există mediocritate, prea puțină viață, putere și spirit; adică, vid sufletesc, vanitate și interese inferioare, marginale. Dezbinarea este rodul pseudo-personalităților. Ca atare, tensiunile (micro) sociale mediocre se produc acolo unde există *frustrare și neputință,* unde neîmplinirile sunt sever

66. Cum s-ar putea susține funcția integrării sociale a educației în condițiile unei societăți corupte, bolnave, în care mijloacele au devenit scopuri în sine, iar oamenii au ajuns în starea acutei sărăcii sufletești?

camuflate, iar pseudodialogul s-a substituit dialogului; acolo *unde nu încape recunoașterea reciprocă.*

Ideile, aprecierile și convingerile adevăratelor personalități, chiar diferite (sau, mai ales diferite), *nu dezbină, ci provoacă, nu distrug, ci angajează creșterea.*

Pe scurt, dezbinarea apare acolo și în momentul în care nu s-a ținut seama de principiul libertății în educație, adică acolo unde și în momentul în care autonomia și maturitatea nu s-au (mai) putut realiza.

Pedagogia libertății este o pedagogie a comunicării, a dialogului rațional (opusă discuției pătimașe și pseudodialogului).

Concluzii

Educația este o condiție inalienabilă a libertății, după cum, acolo unde nu este libertate nu poate fi nici educație. *Criteriul distincției dintre dresură și educație este libertatea.*

Libertatea constituie o conotație fundamentală a educației, după cum educația, o conotație fundamentală a libertății.

Concepută ca *descătușătoare de puteri,* educația include :

- pe de o parte, preocuparea pentru *un mediu favorabil creșterii și aspirației de a crește continuu :* un mediu (cât mai) coerent, provocator, încurajator, stimulativ, bogat, de încredere și siguranță;
- pe de altă parte, preocuparea pentru întrunirea *condițiilor interne necesare creșterii și dorinței de creștere.*

O relație educativă autentică este o relație dintre o ofertă continuă, pusă la dispoziție de educator, și cererea formulată de copil/tânăr. Oferta presupune tot timpul posibilități și activități cât mai diversificate și relevante pentru viața copilului, provocând cererile lui, care, la rându-le, reglează și declanșează noi oferte.

într-o acumulare continuă, cererea se deschide, treptat, și altor surse sporitoare, pe care le solicită problemele și preocupările ei.

Prin efectele ei, adevărata educație își creează condițiile autodesființării[61] *ei:*

67. Prin *instaurarea autoeducației,* educația se împlinește, făcându-se de prisos.

- un copil tot mai independent față de dirijarea externă și tot mai apt să se conducă singur, să gândească limpede și să trăiască prin propriile puteri;
- un copil apt să-și procure informațiile necesare, să le examineze critic și să le valorifice în experiența și comportamentul său ;
- un copil apt să se sensibileze, astfel încât să-și examineze cât mai profund efectele sociale ale comportamentului său[68];
- un copil apt să aleagă și să decidă pe temeiul valorilor superioare ale umanității și să realizeze performanțe individuale[69].

Pentru stimularea și afirmarea libertății și individualității în educație este nevoie de o nouă concepție pedagogică, de o nouă pedagogie:

- *o pedagogie a fructificării timpului* în folosul vieții, spiritului, formării de sine, creației;
- *o pedagogie optimistă și încrezătoare* în nevoia omului de a-și exprima ceea ce are mai profund, inconfundabil în el;
- *o pedagogie a iubirii și dăruirii,* fără de care nimic nu se poate primeni;
- *o pedagogie deschisă* la orice experiență care ar putea spori cugetul uman;
- *o pedagogie a schimbării*;
- *o pedagogie a sincerității și a dialogului rațional,* în care primează argumentele, tăria și numărul lor;
- -- *nu* în primul rând *o pedagogie a securizării, ci una a afirmării*;
- *o pedagogie a proiectului.*

încununarea libertății în educație este *exprimarea personalității,* un sistem spiritual, deschis și în creștere, „rezultatul principiului organizării în expansiune"[70].

Confirmarea actului educativ o reprezintă *discontinuitatea culturală.*

68. Vezi Geissler, E.E., *op. cit.,* p. 155.
69. Vezi Geissler, E.E., *Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts,* Stuttgart, 1981, E. Klett Verlag, Stuttgart, p. 104. Independența, după Geissler, „se manifestă întotdeauna sub forma aptitudinii de a realiza performanțe individuale. Cine neagă performanțele individuale, neagă intrinsec și independența" (vezi *Idem,* p. 101).
70. Vezi Allport, G.W., *op. cit.,* p. 96.

Capitolul VII

Educatorul și pedagogia libertății

1. Care este sau care poate fi atitudinea educatorului, dacă el dorește, urmărește și își alege ca reper al concepției și acțiunii sale libertatea discipolului, aspirația și puterea lui de a crește?

Ce poate sau ce are de făcut educatorul, având la îndemână *conceptele,* formulate și propuse în acest studiu de copil, adult, libertate, autoritate, educație? Cum se va înțelege pe sine și menirea sa?

Manifestarea libertății în educație nu se face pe seama excluderii, înlăturării educatorului. Libertatea în educație și prezența educatorului nu se exclud. Din afirmarea și susținerea libertății în educație, din înțelegerea educației ca act de autonomizare a unei ființe dependente nu decurge respingerea intervenției educatorului, nu este exclusă activitatea lui de îndrumare. Dimpotrivă, o fac necesară.

Fără activitatea de îndrumare a educatorului, copiii ar fi lăsați la discreția imaturității lor, arată De Bartolomeis'.

După M. Montessori, singura justificare a prezenței și intervenției educatorului în viața și manifestările copilului o constituie deosebirea clară la care trebuie să ajungă copilul între ceea ce este bine și ceea ce este rău, de „a împiedica pe copil să confunde binele cu imobilitatea și răul cu activitatea"[2]. M. Lobrot atrăgea atenția că, dacă elevii sunt lăsați numai la voia inițiativei proprii, până la urmă interesele lor se vor situa la un nivel extra sau infra-intelectual, motivațiile lor rămânând străine muncii sistematice[3]. Acolo unde lipsește o structură fermă, reglată de adult, nu va lua

1. Vezi De Bartolomeis, Fr., *Introducere în didactica școlii active,* E.D.P., București, 1981, pp. 23 și 35.
2. Vezi Montessori, M., *Descoperirea copilului,* E.D.P., București, 1977, p. 96.
3. Vezi în Snyders, G., *încotro merg pedagogiile nondirective ? Autoritatea profesorului și libertatea elevilor,* E.D.P., București, 1978, pp. 182-183.

naștere nici un fel de libertate; fiecare copil rămâne prizonierul rutinei și conservatorismului[4].

Așadar, în cazul educației, îndrumarea și controlul educatorului constituie îngrădiri favorabile, deoarece permit elevilor să progreseze pe drumul autonomiei[5]. în atari condiții, prezența lui poate deveni un necesar ajutor pentru copilul care își urmărește propria eliberare. Condiția este ca, atât îndrumarea, cât și controlul, să nu devină scopuri în sine, iar activitatea educatorului să nu se reducă la ele ; *controlul să nu devină preponderent in raport cu dialogul și creația, cu cooperarea și exprimarea spontaneității,* în raport cu încurajarea unor noi posibilități de a concepe și ordona lucrurile, ideile, faptele.

O slabă prezență a educatorului, un slab interes și o slabă pregătire --reflecție în raport cu izbânda și manifestarea în viață a copilului, asigurarea unui context mediocru înseamnă a-1 angaja „pe drumul opiniilor mijlocii, al prejudecăților la modă, al stereotipurilor care circulă pe șoptite" ; deoarece nu întâlnește nici opere mari, nici realizări importante, copilul își va coordona și organiza viața după modelul ambianței mediocre a semenilor săi[6]. Prin *renunțarea la orice îndrumare a educatorului,* locul rămas liber este ocupat, mai devreme sau mai târziu, de un amestec încâlcit de prejudecăți, influențe difuze, frivolități, banalități în care copilul se va vâra până-n gât.

Așadar, *libertatea în educație nu impune și nici nu presupune suspendarea sau pasivitatea educatorului.*

A acorda libertatea copiilor nu înseamnă a o răpi dascălului. Dimpotrivă, ea presupune prezența lui și pretinde ca el să fie foarte activ. „Considerată sub aspect social, scrie De Bartolomeis, libertatea elevilor pretinde ca profesorul să fie foarte activ în îndeplinirea sarcinii sale de a oferi stimuli, ocazii favorabile, sugestii oportune și un sprijin adecvat, de a deschide perspective culturale și morale, de a încuraja experiența care nu ar fi putut izbândi niciodată din așa-zisa dezvoltare naturală a elevilor"[7].

4. Oury, R, în Snyders, G., *op. cit.,* p. 213.
5. Vezi De Bartolomeis, Fr., *op. cit.,* p. 32.
6. Vezi Snyders, G., *op. cit.,* p. 37.
7. Vezi De Bartolomeis, Fr., *op. cit.,* p. 104.

2. Pentru încurajarea și susținerea creșterii reale a copilului, dorindu-și în orice moment libertatea în educație, educatorului nu-i pot lipsi câteva *dimensiuni spirituale.* între acestea reținem:

a) *Să accepte excepțiile*: copii, situații, evenimente, idei, soluții, preocupări. Educatorul are nevoie să-și însușească, să dezvolte și să practice *o pedagogie a excepțiilor,* a situațiilor care sunt și pot fi mereu altfel (altfel de cum au fost sau de cum s-ar aștepta să fie).

   Această *pedagogie a diversității și diferențelor* va fi, mai întâi, una a acceptării, pozitivă, permisivă, și apoi una a neacceptării și respingerii, negativă ; va fi o pedagogie a lui „este posibil și așa" și nu a lui „este imposibil și niciodată" (a lui „nu se poate așa ceva! "). Pedagogia libertății dă educatorului posibilitatea *să fie sensibil la un număr foarte mare de perspective noi,* care pot veni din orice direcție, inclusiv dinspre copii[8].

b) *Să-și afirme și exploateze,* ori de câte ori are ocazia, *calitățile creatoare și originale.*

c) *Să aibă un psihic bogat* în preocupări, căutări și frământări culturale. Educatorul este o ființă vie care se face, se creează veșnic pe sine. Bergson spune că „a trăi înseamnă a te schimba, a te schimba înseamnă a te maturiza, a te maturiza înseamnă a te crea mereu pe tine însuți". A trăi înseamnă a te crea neîncetat. „Nu versalitate, scrie S. Roller, ci creația de sine, sinteză continuă. Asemenea unei catedrale. *Această imperfecțiune ne apropie de elevii noștri.* Ea demonstrează că profesorii sunt făuriți din aceeași carne ca și dânșii. Ea este condiția unei simpatii împărtășite".

   „Profesorul îi atrage pe elevi în măsura în care urmărește crearea propriei persoane, opinează Roller. «I am making my seif» spun englezii. Profesorul există creându-se, dominându-se, cultivându-se pe sine"[9]. Libertatea în educație se derulează doar pe fondul creării de

8. Vezi Mialaret, G., *Introducere în pedagogie,* E.D.R, București, 1981, p. 89.
9. Roller, S., *Le maître-educateur,* Lausanne, Ed. de la Societe pedagogique romande, învoi. Cambon, J., Delchet, R., Lafevre, L., *Antologia pedagogilor francezi contemporani,* E.D.P. București, 1977, p. 355, s.n.

sine a educatorului, care știe că tot ceea ce crește are nevoie de spațiu de mișcare, de sens, de perspectivă.

Nemaifiind preocupat în mod obsesiv cu transmiterea cunoștințelor, nemaiavând preocuparea depozitării ideilor și soluțiilor, el caută să răspundă căutărilor sale, să-și limpezească enigmele; el păstrează, astfel, privilegiul „de-a nu fi niciodată un *adultus* complet, de a nu fi încetat niciodată să crească. Alături de elevii săi se dezvoltă și el", scrie R. Cousinet[10]. în felul acesta, *educatorul poate constitui o ofertă constantă,* poate propune tot timpul posibilități și activități care stimulează cererea elevilor lui. Cererea, la rândul ei, declanșează, apoi, noi oferte,

în concepția lui C.R. Rogers, *educatorul propune, nu impune*; singura lui intervenție se justifică doar când apar situații de agresivitate, distrugere, tulburarea atmosferei, confiscarea totală a discuției de către un singur copil sau câțiva. El constituie un pretext pentru experiența individuală a elevului; *el este o provocare și o posibilă aventură (culturală) în viață.*

Pentru Rogers, rolul profesorului este acela de a împărtăși grupului gândurile și părerile sale, fără a le prezenta însă, ca modele ; el expune, pur și simplu, punctul lui de vedere". El susține că nu se poate schimba nimic esențial în educație, dacă nu se ține seama de două principii:

- principiul acceptării necondiționate, ce constă în a accepta interior și exterior ca ceilalți să fie ceea ce sunt și de a nu face nimic pentru a-i împiedica de la aceasta. Este, deci, o formă de respect a personalității și realității altei persoane ;
- principiul congruenței, ce afirmă necesitatea de a fi tu însuți în fața celorlalți și față de tine, fără teamă și ipocrizie. Totodată, trebuie lăsată celorlalți, fiecăruia posibilitatea de a reacționa și de a replica.

în consonanță cu cele avansate de psihoterapeutul și pedagogul american, pe de o parte, și contrar procedeului aplicat în pedagogia tradițională (unde educatorul respectă o strictă neutralitate și distanță în toate problemele), pe de altă parte, experiența dovedește că, în educație, adevărata influență acționează atunci când educatorul acceptă să «se

10. Cousinet, R., *Educația nouă,* E.D.P., București, 1978, pp. 103-104.
11. Vezi Snyders, G., *op. cit.,* p. 95.

dezvăluie», să se arate așa cum este, să ridice masca statutului și rolului său, să fie cât mai firesc[12]. Numai un om viu și bogat sufletește poate menține vitalitatea și bogăția relației educative.

d) *Să evite îmbătrânirea psihologică.* Pentru aceasta este, cu deosebire, necesar ca educatorul:
   - să nu refuze ceea ce i se pare nou și curios[13];
   - ca sufletul său să nu lenevească, să nu-și dorească liniștea facilului, să nu rătăcească în labirintul lucrurilor deșarte;
   - să se elibereze de orice infantilism, egocentrism, lașitate, teamă exagerată de risc ; să fie mărinimos, generos[14], dovedindu-se o ființă eliberată, puternică și plină de bucurie.

   Acest lucru îi deschide inima către copii, iar acțiunea educativă se transformă într-o prezență plină de dragoste[15].

e) *Să iubească copiii.* Ca pedagogie a colaborării și sincerității, o pedagogie a libertății n-ar putea fi niciodată acceptată și practicată cu adevărat, dacă educatorul n-ar iubi copiii, dacă viața lui s-ar putea derula și desăvârși independent de viața și întrebările lor.

   Dragostea pentru copii este un hotărâtor indiciu că educatorul este liber și că-i poate oferi copilului libertatea, dorința și puterea de a crește. Iar dacă educatorul reunește în inima sa dragostea de profesiune și dragostea de elevi, atunci putem spune, în acord cu Lev Tolstoi, că este un educator desăvârșit[16].

   Este mult prea puțin dacă identificăm iubirea pentru copii doar cu starea de a-i accepta și a-i suporta, de a le atrage mereu atenția și de a-i pedepsi ori de câte ori încalcă regulile formulate de adultul educator sau de a-i premia indiferent de vorbele și faptele lor[17].

12. Lobrot, M., *Encyclpedie de l'education,* sub redacția lui D. Huysman, în voi. Cambon, J. et al., *op. cit.,* pp. 273-274.
13. Vezi Mialaret, G., *op. cit.,* p. 100.
14. Vezi Vial, J., *Vers unepedagogie de lapersonne,* P.U.F., Paris, 1975, p. 107.
15. Vezi Roller, S., *Le maître - educateur,* în voi. *Antologia pedagogilor francezi contemporani,* p. 354.
16. Vezi Tolstoi, L., *Texte pedagogice,* Ed. de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1960. p. 322.
17. După G. Mialaret, a iubi copilul nu înseamnă a-i satisface toate capriciile, a deveni sclavul lui. Dacă acceptăm, împreună cu pedagogul francez, că fiecare

Dragostea pentru copii se referă la preocuparea sistemică pentru ei, la interacțiunea și dialogul cu ei, la corectitudinea față de ei. Ea cuprinde dorința de a sta și de a lucra cu ei, de a nu fi plictisit sau de a-i plictisi; *copilul devine centrul vieții și preocupărilor educatorului, izvorul lor.* Educatorul intră într-un alt timp și-ntr-un alt ritm, iar înaintea copilului, dăruirea lui nu mai are nici o altă prioritate.

A-l încuraja în eforturile lui de construcție și de înfrumusețare, a nu-l amăgi și/sau dezamăgi, a-l respecta sunt, la un loc, întâmpinări ale educatorului îndrăgostit de copii.

f) *Să nu fie nici un intervenționist impetuos, dar nici un om pasiv.* Educatorul va urmări mereu să elibereze ceea ce este superior în spiritul copilului, va fi atent să nu-l mutileze și *să-i creeze, totodată, mobilul interior de a crește.*

După Ad. Ferriere, educatorul „trebuie să-și amintească mereu că scopul oricărei educații fiind de a libera ceea ce este superior în spiritul copilului, acesta trebuie să ajungă să-și «mecanizeze», să-și automatizeze activitățile inferioare" [18].

Urmărind creșterea spirituală a fiecăruia, educatorul nu-i va feri pe copii, pe tineri de tatonare, de eroare sau de eșec.

O pedagogie a libertății nu exclude și nici n-ar putea exclude, căutând să se țină la o distanță cât mai mare de ele, *eroarea, insuccesul, eșecul.* Ea acoperă un teritoriu pe care pedagogia tradițională îl ignoră (sau îl tratează doar dintr-o perspectivă negativă). Pedagogia libertății include atât eroarea, cât și eșecul. Eroarea sau eșecul nu înseamnă o pierdere dramatică, irecuperabilă în viață, în general, în viața copilului, în special.

Numai în situația în care individul este nepregătit să întâmpine și să accepte o asemenea situație, deci, când pedagogia sa - mai mult sau mai puțin elaborată - este o pedagogie a falsei pudori, a fricii de eșec sau de

vârstă își are nevoile, exigențele, modurile sale de comportare, atunci vom accepta și faptul că „a iubi copilul înseamnă a-i permite să realizeze tendințele vârstei sale și a-l ajuta să ajungă la treapta superioară" (vezi *Introducere în pedagogie,* p. 100).

18. Ferriere, Ad., *Școala activă,* E.D.P., București, 1973, p. 168.

eroare, atunci el, în loc să iasă sporit dintr-o asemenea împrejurare, se afundă și mai mult în nesiguranță și teamă. în loc s-o câștige, el pierde ivita experiență a eșecului sau a erorii, încercând să se scuze față de sine și/sau față de alții, să-și caute alibiuri cu care - crede el - dacă nu înșeală, cel puțin ar camufla „rușinea" și ar salva din ceea ce s-ar mai putea salva[19].

Nu decurge de aici că a căuta cu orice preț eșecul sau eroarea ar putea fi preocuparea educativă cea mai profitabilă; ci, că atunci când s-au ivit, ele nu pot fi ocolite sau anulate imediat prin scuze ; că din ele se pot trage concluzii semnificative pentru experiența ulterioară.

Eroarea și eșecul nu se opun creșterii spirituale, dezvoltării personalității, ci o pot sprijini (și o sprijină) dacă întâlnește un spirit deschis, sincer (cu sine, în primul rând), care extrage concluziile și semnificațiile corespunzătoare. în pedagogia libertății nu preocuparea pentru a camufla și/sau înlătura cât mai rapid efectele erorii, eșecului are întâietate, cât a învăța și a înțelege tot ce se poate învăța și înțelege din ele, în vederea reglării/regândirii conținutului conceptelor și-a strategiilor de acțiune.

O eroare, un eșec demonstrează că:

- libertatea nu presupune numai victorii; că a merge din victorie în victorie este o situație limită, dacă nu chiar riscantă, de vreme ce pot fi slăbite sau pierdute reperele creșterii reale, riscând iluzia ei;
- scoate la iveală ceea ce rămânea, altfel, în indeterminatul necunoașterii sau în inatacabilul credinței.

O eroare, un eșec dezvăluie ceea ce este fisurat, slab sau simplificat anticipat, dezvăluie unde să se mai caute sau unde să nu se mai caute, unde să se consolideze sau încotro să continue cercetările; ne poate oferi chiar sensul reorganizării/reconsiderării comportamentului. Ele (ne) arată ce rămâne și pe ce ne putem întemeia; cât de solidă este sau nu această întemeiere (teoretică și/sau moral - comportamentală).

19. Desigur, nu ne referim aici la justificatele și necesarele scuze formulate de subiect semenilor pentru consecințele negative ale erorilor, eșecurilor sale, ci la acelea care vor să acopere imperfecțiuni, mai mult sau mai puțin autorecunoscute; ne referim la scuzele care au menirea să (ne) protejeze orgoliul, vanitatea, imaginea foarte bună despre noi, lăsându-le neatinse, în ciuda semnalelor care (ne) cer abandonarea lor.

Prin urmare, un eșec, o eroare sunt, cel puțin, tot atât de importante precum victoria, reușita, izbânda, dacă știm ce semnificații au și ce să facem cu ele.

Chiar dacă, uneori, ele ne susțin din punct de vedere psihologic, o pedagogie a libertății evită capcana scuzelor invocate față de sine și/sau față de alții, pentru a suporta sau traversa mai ușor eșecul, eroarea săvârșită și a menaja buna imagine pe care o avem despre noi înșine. Protejând orgoliul, vanitatea, astfel de scuze slăbesc vitalitatea spiritului, îi afectează autenticitatea, îi încetinesc creșterea, dacă nu, chiar, i-o și compromit. într-o asemenea pedagogie, rolul educatorului este acela de a face pe copii să-și recunoască insuccesul, eroarea; de a-i face să caute și să formuleze cauza acestora și de a-i determina, apoi, „să măsoare distanța între drumul drept pe care ar fi trebuit să meargă și calea greșită pe care s-a mers"[20].

Motivația interioară de a crește presupune recunoașterea și asumarea insucceselor și pe cea a erorilor, respingând scuzele - lamentații,

g) *Să ofere copiilor un mediu de experiență (cât mai) bogat,* care:
- să rezoneze cât mai mult cu trebuințele interne ale copilului, care-i provoacă dezvoltarea, creșterea[21];
- *să înlesnească,* firesc și simplu, *contactele umane, comunicarea socială, colaborarea,* știut fiind că ele sunt condiții favorabile exprimării libertății persoanei. După De Bartolomeis, una dintre sarcinile educatorului este tocmai aceea de a oferi elevilor un mediu de experiență care „să facă posibile sau să înlesnească contactele umane, încercările de colaborare, creând o atmosferă sugestivă în care valorile să-și găsească toată forța lor de influențare morală"[22].

  Este necesar, deci, ca educatorul să ofere ocazii prin care copilul să fie îndemnat „să transmită și să schimbe cu ceilalți zestrea sa de experiențe, lanțul de informații, să facă noi observații, corectându-le și extizându-le, pentru a-și dinamiza imaginile, pentru a-și găsi liniștea și satisfacția spirituală în realizarea hotărâtă și puternică a ceea ce este nou și în expansiune"[23].
- un mediu de experiență bogat, înlesnind contactele umane, colaborarea și comunicarea se realizează în condițiile în care educatorul se preocupă de stimularea unui climat ce provoacă elevului/copilului dorința să se exprime.

20. Ferriere, Ad., *op. cit.,* p. 170.
21. Vezi Cousinet, R., *op. cit.,* pp. 80-81.
22. Vezi De Bartolomeis, Fr., *op. cit.,* p. 37.

Dacă mediul i se pare binevoitor și încurajator, copilul nu se mai simte paralizat; el se știe admis, înțeles. El se simte, astfel, în siguranță, ca între prieteni; tensiunile paralizante îi slăbesc. El *nu se mai ascunde în spatele precauțiilor obișnuite*[14].

Pentru a obține acest mediu, pe cât de bogat în experiență și contacte umane, pe atât de deschis și de binevoitor, este nevoie ca educatorul să trateze cu deosebită atenție pe cel cu care discută și să intre cu sensibilitate în universul lui, „fără a călca în picioare concepțiile care-i sunt dragi"[25]. Este nevoie, în al doilea rând, ca educatorul să se simtă acceptat de el însuși. Este știut că, în condițiile autoacceptării, siguranței de sine, suntem mai liberi de a-i asculta pe alții, de a-i înțelege.

Dacă elevul întâlnește un astfel de educator, el nu mai încearcă să se mai ascundă, simte și poate să se arate așa cum este, renunțând la atitudinea de a câștiga aprobarea altora. Rămâne doar loialitatea față de el însuși[26].

în cartea sa, *Libres enfants de Summerhill,* A.S. Neill observa că cea mai mare greșeală a școlii actuale este aceea că-1 învață pe copil să mintă, să se prefacă, să se ascundă, să nu mai fie el. Pentru a nu-1 determina să se ascundă, să se dedubleze, educatorul, precum terapeutul, arată C.R. Rogers, va acorda o atenție profundă fiecărui elev al

23. Dewey, J., *Trei scrieri despre educație,* E.D.P., București, 1977, p. 162.
24. Vezi Rogers, C.R., *Libertatea de a învăța,* apud Snyders, G., *op. cit.,* pp. 95-96.
25. Rogers, C.R., *Developpement de la personne,* 1966,, apud Vial, J., - *Vers une pedagogie de la personne,* P.U.F., Paris, 1975, p. 145. într-o pedagogie a libertății, se dovedește actual îndemnul împăratului - filosof: „Obișnuiește-te să tratezi cu deosebită atenție cele spuse de acela cu care discuți și pătrunde atât cât te ajută puterile în sufletul vorbitorului" (Marcus Aurelius - *Către Sine,* Ed. Minerva, București, 1977, p. 150).
26. Rogers, C.R., *Libertatea de a învăța,* apud Snyders, G., *op. cit.,* pp. 96-97.

său. El le va pune la dispoziție erudiția și instrumentele sale, fără a le impune; va avea încredere în ei și va permite desfășurarea creativității fiecăruia. Educatorul devine o persoană - resursă care furnizează, când i se solicită, informația dorită, monitorul care apără grupul de orice autoritarism și este animatorul acelui grup. *Ardoarea de a se instrui* este motivația lui cea mai puternică, el este o ființă umană matură, articulată, care se dezvăluie[27].

Rolul educatorului rogersian este acela de a lăsa fiecărui elev dreptul de a vorbi și de a pune în valoare punctele de vedere ale elevilor. Căci, din luările de cuvânt, care ar putea fi mai mult sau mai puțin încâlcite sau mai mult sau mai puțin strălucitoare, poate ieși la iveală o gândire cu totul nouă, din direcția căreia punctul de vedere al dascălului poate apărea brusc ca uzat prin deprindere și prin expunere în cărți[28]. întotdeauna pot fi descoperite și formulate alte adevăruri.

Educatorul se constituie pentru elevii lui ca *un colaborator mai vârstnic,* dornic și capabil să comunice și să colaboreze[29].

h) *Să caute ca efortul său să fie, pe cât posibil, în continuarea activității pe care copilul o preferă și o desfășoară din proprie inițiativă* (fără ca aceasta să presupună eliminarea inițiativelor educatorului). Dacă efortul educatorului, afirmă J. Dewey, nu concordă cu activitățile pe care copilul le desfășoară din proprie inițiativă, independent de educator, educația se reduce la o presiune exterioară[30]. Deducem că pentru o acțiune educativă constructivă/eficientă, educatorul va căuta să cunoască *trebuințele și interesele copilului,* pentru a le stimula pe cele normale și a le descuraja pe cele neacceptabile.

După J. Dewey, interesul este normal, iar dependența față de el legitimă în educație, „în măsura în care activitatea implicată cuprinde creșterea

27. Rogers, C.R., *Le developpement de la persoane,* p. 209 și urm., apud Reboul, O., *La philosophie de l'education,* P.U.F., Paris, pp. 51-52.
28. Vezi Reboul, O., *La philosophie de l'education,* P.U.F., Paris, p. 54.
29. Vezi Piaget, J., *Judecata morală la copil,* E.D.P., București, 1980, p. 229.
30. Vezi Dewey, J., *My Pedagogic Creed,* New York, 1897, în voi. Stanciu, I.Gh., Nicolescu, V., Sacaliș, N., *Antologia pedagogiei americane contemporane,* E.D.P., București, 1971, p. 87.

sau dezvoltarea". Dimpotrivă, interesul este nefavorabil, de neacceptat când el constituie „semn al împrăștierii energiei, simptom că viața este fragmentată într-o serie de reacții fără legătură, fiecare fiind evaluată în sine, separat de ceea ce ea face în promovarea (sau dezvoltarea) unei activități consecutive"[31].

i) Să dezvolte la copil *aptitudinea pentru înnoire și reînnoire, dorința de perfecționare și de noutate.* Departe de a sfătui copilul să se comporte ca ceilalți, invocând mereu exemplul și argumentul majorității, educatorul se va bucura de orice tendință a copilului de a crea, de a găsi și formula altceva (decât ceea ce este, îndeobște, găsit și formulat)[32], în acest sens și printre altele, el va încuraja atitudinea de a nu considera realul actual, tot ceea ce este dat și (re)cunoscut, ca ceva absolut, asupra căruia nu avem nici o putere[33], ci ca pe ceva ce poate fi mereu reorganizat, reconceput, reinterpretat, reevaluat, recontextualizat.

Educatorul se va bucura de și *va încuraja orice gest și manifestare a originalității™.* Ea anunță întotdeauna o nouă dimensiune a existenței, scoate viața din tipare și clișee. Aceasta nu înseamnă însă, că în mod

31. Vezi Dewey, J., *Fundamente pentru o știință a educației,* E.D.P., București, 1992, p. 258.
32. Această idee o susținea și LI. Gabrea atunci când vorbea despre *uniformitate* ca despre cel mai mare dușman al educației (vezi Gabrea, LI., *Din problemele pedagogiei românești,* Ed. Cultura Românească, S.A.R., București, 1937).
33. Vezi Mialaret, G., *op. cit.,* p. 91.
34. Originalitatea nu se confundă și nu se poate confunda cu excentricitatea; cu atât mai puțin, cu violența. Ea este un act de creație : sporește cunoașterea, simțirea și virtutea oamenilor; este cu atât mai mare, scrie H. Wald, cu cât posibilitatea ivirii ei este mai mică și autenticitatea ei este mai profundă. Spre deosebire de originalitate, excentricitatea este la îndemâna oricui. Ea apelează la forme și manifestări șocante, facile. Căutând să atragă cu orice preț, ea se definește prin stridență. „A-ți vopsi părul în verde, a te îmbrăca cu o haină întoarsă pe dos sau a înjura trecătorii pe stradă nu înseamnă a fi original, ci doar «ieșit din comun»" (Wald, H., *Rostul banalului,* în rev. *Viața Românească,* nr. 8/1988, p. 86). în manifestarea libertății lor, esențială devine capacitatea copiilor/tinerilor de a face distincția între originalitate și excentricitate. Considerarea excentricității drept originalitate barează, în cele mai multe cazuri, accesul la originalitate, la autenticitate. Nu rezistă timpului decât originalitatea; ea produce adevăratele schimbări în viața spiritului.

normal toți cei care o întâlnesc o și stimulează. Originalitatea, constată J.St. Mill, „este tocmai lucrul al cărui folos mințile neoriginale nu-1 pot sesiza. Ele nu-și dau seama la ce le-ar putea servi"[35]. Pentru că lumea a funcționat, până acum și fără ea, înseamnă că se poate dispensa de aceea originală contribuție.

Ca susținător al originalității, educatorul este activul susținător al dialogului, al întrebărilor. El este punctul fierbinte, viu spre care se îndreaptă tirul întrebărilor elevilor săi[36].

j) *Să-și descopere interiorul, dezvăluindu-și și recunoscându-și scăderile*; să caute în el însuși și să-și elimine defectele, păcatele ; cu deosebire, acele „calități" care stau în calea înțelegerii copilului.

După M. Montessori, „ne ocupăm prea mult de «tendințele rele ale copilului», de a-1 corecta în «faptele sale rele»" ; ar trebui însă, dimpotrivă, ca educatorul „să caute tendințele rele și defectele din el însuși" ; „întâi scoate bârna din ochiul tău și după aceea caută paiul din ochiul copilului", sugerează pedagogul italian[37].

Pentru a deveni educator, M. Montessori cere adultului să elimine cele șapte păcate ale sufletului său: mânia, orgoliul, trândăvia, invidia, desfrâul, lăcomia, tirania[38], pentru „a îmbrăca haina blândeții, iubirii și înțelegerii". Ceea ce trebuie să părăsească educatorul nu este, în fond, ajutorul activ necesar copilului, ci acea stare interioară care îl împiedică să-1 înțeleagă: *propria mândrie, vanitatea sa*[39].

„Umilința spirituală", este starea care-i permite educatorului să înțeleagă (și să comunice cu) copilul; de aceea, ea ar trebui să fie partea esențială în pregătirea învățătorului[40].

35. Vezi Mill, J. St., *Despre libertate,* Ed. Humanitas, București, 1994, p. 85.
36. Vezi Greene, M., *The Dialectic ofFreedom,* Teachers College Press, Columbia University, New York and London, pag. 134.
37. Vezi Montessori, M., *Taina copilăriei,* Ed. Tiparul Universal, București, 1938, p. 115.
38. Vezi *Idem,* p. 117.
39. Vezi *Idem,* pp. 123-124.
40. Vezi *Idem,* p. 162. De această onestitate vorbește și G. Bachelard atunci când susține că o mare greșeală pe care o face adultul în educație este aceea de-a

3. Practic, hotarele libertății admise în relația educativă sunt fixate (chiar) de educator. Măsura acestei libertăți depinde, în cea mai mare parte, de cultura, de talentul și de firea lui. Lipsa de libertate a educatorului se poate observa din inerția, obediența, teama, rutina, despotismul, tirania, superficialitatea în care se abandonează[41].

Comportamentul rigid al educatorului, la care se adaugă, de cele mai multe ori, atmosfera rigidă a școlii, nu duce la un control mai strict al elevului, la consolidarea autocontrolului comportamentului său; dimpotrivă, generează - de regulă - un comportamnet agresiv, respingerea valorilor impuse, disimulare, asimilarea modelor și modelelor străzii; el se îndepărtează și se înstrăinează de relația educativă, în care se vede nevoit să suporte liniaritatea unei gândiri sărace și a unei stări sufletești cenușii.

Adevăratul educator știe că autoritatea și duritatea nu se identifică și nu se vor identifica niciodată. El știe că autoritatea, oricât de sus și oricât de tare și-ar afirma-o, nu este (și nici nu poate fi) invariabilă și necondiționată; el nu deține și nu poate deține o autoritate în sine. Bogăția sufletească și culturală, originalitatea, oportunitatea și pertinența reflecțiilor, concluziilor și soluțiilor, imaginația, prospețimea prezenței constituie structura de rezistență a oricărei autorități. Atâta vreme cât educatorul manifestă competență, o gândire și o exprimare clare, o asimilare critică a experienței sale culturale și psihopedagogice, onestitate intelectuală[42], cât timp sporește spiritul și viața discipolului, putând realiza consensul cu el, autoritatea lui este o autoritate reală, de fond.

pretinde că este omniscient și omnipotent (vezi Bachelard, G., *Dialectica spiritului științific modern,* voi. II, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1986, p. 88).
41. Alături de E. Key și de M. Montessori, ridicându-se vehement împotriva despotismului educatorului, L. Tolstoi critică nivelarea și uniformizarea în școală. El credea că ceea ce l-a salvat ca educator din starea comună, mediocră, a fost „încrederea lui în principiul libertății" (vezi Tolstoi, L., *op. cit.,* p. 166).
42. După K.R. Popper, îndemnul lui Socrate «aveți grijă de sufletele voastre» este în mare măsură *un apel la onestitate intelectuală,* întocmai cum maxima «cunoaște-te pe tine însuți» este folosită de el pentru a reaminti *limitele noastre intelectuale* (vezi Popper, K.R., *Societatea deschisă și dușmanii ei,* voi. I, Ed. Humanitas, București, 1993, p. 216). Scopul principal al lui Socrate îl constituia *demascarea suficienței* (vezi Popper, K.R., *op. cit.,* voi. II, p. 51).

Adevăratul educator nu identifică autoritatea pedagogică cu prerogativele pe care i le conferă instituția, nu confundă autoritatea pedagogică cu autoritatea formală, exterioară, asigurată și protejată de instituția școlară.

Autoritatea pedagogică este o relație, „un contact social sub forma dirijării ocrotitoare și a supunerii încrezătoare", este un act de asistență culturală și socială, în care părinții își ajută fiii, profesorul - elevul, să rezolve problemele și să învingă dificultățile[43]. Ea:

- se stabilește pe fundamentul *liberului consimțământ*;
- *se schimbă necontenit,* deoarece, datorită educației, creșterii lui, copilul se transformă și el neîntrerupt;
- fiind *menită să facă tot mai mult loc libertății copilului*[44], autoritatea pedagogică nu urmărește o permanentă dependență/subordonare, ci numai *o dirijare temporară* a unei persoane încă neautonome. Fiind cel care dă copilului puterea de a-și lua soarta în propriile mâini, care-l *învață să se conducă și să se ajute singur,* educatorul este *un eliberator*;
- luată și practicată în acest sens, autoritatea pedagogică *nu poate pretinde nici supunere oarbă, dar nici o simplă subordonare,* (pentru că ar crește riscul fixării copilului în starea de dependență);
- scopul ei este *să se facă de prisos,* îndemnând copilul să acționeze cu judecată, să fie cinstit cu sine, să nu obosească și să nu renunțe, astfel, la proiectele sale, să nu-și uite căutarea, să nu-i moară iubirea. în concepția lui E.E. Geissler, autoritatea pedagogică se face treptat inutilă dacă elevilor li se oferă în școală cât mai multe situații pentru a lua decizii, pentru a alege mijloace, căi și variante pentru rezolvarea problemelor, dacă sunt discutate scopurile urmărite și motivele care i-au determinat să decidă (într-un anumit mod și nu într-altul), dacă există un câmp pedagogic deschis, permeabil colaborării, apropierii, coparticipării, dialogului și acceptării[46].

43. Vezi Geissler, E.E., *Mijloace de educație,* E.D.P., București, 1977, pp. 83-84.
44. Vezi *Idem,* p. 137.
45. Vezi Reboul, O., *op. cit.,* p. 56.
46. Vezi Geissler, E.E., *op. cit.,* pp. 83-85 *și Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts,* p. 187.

- autoritatea pedagogică este o *autoritate morală,* adică o autoritate care se impune prin calitățile ei intrinseci, prin unitatea dintre gândul bun și fapta bună.

Chiar dacă poate cunoaște conceptul de autoritate pedagogică, nu este exclus ca educatorul să alunece spre satisfacerea (oarbă, absurdă a) propriei sale dorinți de putere. Frica de a-și pierde prestigiul social sau locul în ierarhia profesională, ambiția de a urca (rapid) treptele ierarhiei instituționale îl pot împinge spre *o pseudo-autoritate pedagogică,* pe care se simte dator să o pretindă, în ciuda tot mai evidentei sale contraproductivități profesionale și morale.

4. Pus în fața unor realități sociale și conceptuale noi, *educatorul se vede nevoit să părăsească mentalitatea și comportamentul managerului tradițional,* căruia îi aparțineau întreaga decizie și întregul control al grupului.

în managementul tradițional, arată W. Glasser, dirijarea (cvasitotală), amenințarea, penalizarea, pedeapsa și recompensa sunt principalele mijloace de coordonare a activității; *frica* este considerată cea mai bună și sigura cale în determinarea elevilor să învețe; tot ce vine de la educator este bun și a nu-i urma îndemnul constituie o erezie, un act cert de nesupunere[47]. închis într-o concepție managerială tradițională, educatorul caută să concentreze cât mai multă putere.

Discipolul are însă *nevoie, în primul rând, nu de amenințare, frică, penalizare, de conflicte externe, zgomotoase, ci de sprijin, de încurajare*. De aceea, ca manager modern, prim-planul activității și preocupărilor educatorului nu-l vor mai ocupa amenințările, blamarea, subestimarea, ci *preocuparea de susținere a creșterii, a cooperării*; și, totodată, preocuparea de *a gândi, împreună cu elevii săi,* la cea mai bună cale de îmbunătățire a actului educativ, fie prin perfecționări succesive, fie prin descoperirea altor variante.

Prin practicarea unui management modern, elevii vor fi constant implicați în formularea și redefinirea obiectivelor, scopurilor activității

47. Vezi Glasser, W., M.D., *Control Theory in the Classroom,* Perennial Library Harper & Row, Publishers, New York, 1986, pp. 80-95.

desfășurate și în evaluarea performanței; vor fi antrenați în munca de perfecționare a activității școlare, educative. Ei vor face *sugestii,* pe care educatorul le va analiza și de care va ține seama în munca și deciziile sale ulterioare.

Ca manager modern, el va fi mereu *inventiv, dinamic*; va căuta, cooperând cu elevii, căi, mijloace, soluții pentru întreținerea și impulsionarea creșterii lor.

Centrat pe redistribuirea deciziei și a controlului, managementul educațional modern extinde posibilitatea elevilor de participare la delimitarea și susținerea propriului lor destin.

într-un cuvânt, *educatorul va apela cât mai puțin la constrângere și cât mai mult la cooperare.*

A. Fără a face din ea un scop și o obișnuință, fără a fi folosită abuziv, *constrângerea* nu poate fi, totuși, eliminată total din educație. însoțită de *tact, răbdare, raționalitate, dozare,* constrângerea poate, în anumite cazuri, spori pe individ, fără a fi însă *niciodată* singurul și cel mai important instrument educativ.

Dacă poate împiedica rătăcirea, fărâmițarea, prăbușirea, deruta, incoerența, atunci constrângerea exercită o funcție educativă; ea nu mai infantilizează, ci devine o tentativă de depășire a infantilismului.

în general însă, constrângerile adultului/educatorului îl împing pe copil spre acte de încăpățânare; îl determină să se ascundă. De aici, el ajunge să ducă „o viață deformată, îngustată, deghizată, învăluită de un vag sentiment de culpabilitate"[48]. Dacă vinovatul nu ajunge să înțeleagă faptul că prin actele, prin gesturile sale a încălcat *regula reciprocității,* atunci constrângerea îi va potenta acestuia *viclenia, șiretenia, ipocrizia.*

Din cercetările sale și ale grupului pe care l-a coordonat, J. Piaget a ajuns la concluzia că, de vreme ce regulile și normele impuse conștiinței copilului prin constrângere prezintă un caracter mai mult sau mai puțin uniform de exterioritate și de autoritate brută, ele nu reușesc să socializeze efectiv copilul, ci îi accentuează egocentrismul lui specific[49]. în același timp, el a observat că:

48. Vezi Snyders, G., *op. cit.,* p. 53.
49. Vezi Piaget, J., *op. cit.,* p. 219.

a) încă din primele sale zile de viață, copilul resimte constrângerea și că *primele sale raporturi sociale conțin germeni de cooperare*[50].

b) Respectul unilateral propriu constrângerii nu este o formă stabilă de echilibru; echilibru spre care tinde el nu este altul decât respectul mutual. De aceea, respectul unilateral (propriu constrângerii) tinde spontan spre respectul mutual și spre raportul de cooperare, raport ce constituie echilibrul normal[51]. Important este ca *acest proces să nu fie stopat, ci favorizat de educator*[52].

c) *Nu există constrângere pură,* care să excludă total cooperarea, după cum *nu există nici cooperare pură,* care să respingă total constrângerea. „Nu există niciodată constrângere pură, deci respect unilateral pur, susține Piaget: copilul cel mai suspus are impresia că poate sau că ar putea discuta, că o simpatie reciprocă învăluie raporturile cele mai autoritare. Și invers, nu există niciodată o cooperare absolut pură; în orice discuție între egali, unul dintre interlocutori poate să exercite o presiune asupra celuilalt, prin apeluri ascunse sau explicite la uzanță și autoritate"[53].

B. Chiar dacă, uneori, în educație, apelul la constrângere este inevitabil, totuși, *cultivarea și amplificarea raportului de cooperare* rămâne temeiul conceperii și derulării actului educativ.

în condițiile în care școala actuală încurajează egoismul în defavoarea cooperării (sau, mai bine-zis, neglijează practicarea cooperării), se pune problema modului de a-l scoate pe copil din egocentrismul lui și de a-l

50. Vezi *Idem,* p. 60.
51. Vezi *Idem,* p. 205, p. 211.
52. Piaget dezvăluie greșeala frecventă pe care o face adultul mediu: „în timp ce copilul, care dispune de o libertate de acțiune suficientă, părăsește spontan egocentrismul său, îndreptându-se cu toată ființa sa spre cooperare, adultul acționează în cea mai mare parte a timpului în așa fel, încât accentuează egocentrismul infantil în cele două aspecte ale lui, intelectual și moral". Dovedindu-se psihologi și pedagogi mediocri, majoritatea părinților impun copilului un număr mare de obligații, a căror rațiune este multă vreme de neînțeles pentru el. Ei aplică o contestabilă pedagogie morală generatoare de conflict, refugiu, tensiune, ruptură (vezi *Judecata morală la copil,* p. 124).
53. Piaget. J., *op. cit.,* p. 62.

determina să coopereze. Din acest punct de vedere, credem că o pedagogie a libertății își poate însuși soluția oferită de Piaget, soluție pe cât de accesibilă, pe atât de generoasă : *practicarea cooperării însăși*[54] (în relațiile cu copilul și între copii).

în concepția lui J. Piaget (și a colaboratorilor lui), cooperarea apare ca „raport social esențial care tinde spre eliminarea fenomenelor infantile"[55]. înăbușind egocentrismul practic și mistica constrângerii, „pentru a ajunge la o aplicare efectivă, precum și la o noțiune interiorizată și comprehensivă a regulii", *cooperarea* îl scoate pe copil din starea lui inițială de „egocentrism inconștient"[56], natural și *îi deschide perspectiva maturizării; ea îl apropie, în relațiile cu partenerii, de practica reciprocității*[57].

Prin cooperare, susține J. Piaget, autonomia (în sensul de libertate productivă, responsabilă) ia locul eteronomiei, regulile încetează să mai fie exterioare, devenind factori și produse ale personalității; ele pot fi acceptate, negociate, respinse sau reformulate (prin consens). Presupunând respectul mutual și autonomia persoanei, cooperarea implică „personalități care, în același timp, sunt conștiente de ele însele și, totodată, știu să-și subordoneze punctul de vedere legilor reciprocității și universalității"[58].

Cooperarea este sursa personalității, dacă prin personalitate, precizează savantul elvețian, înțelegem „nu eul inconștient al egocentrismului infantil, nici eul anarhic al egocentrismului în general, ci eul care, pentru a se face respectat, se situează și se supune normelor reciprocității și discuției obiective"[59].

5. în tentativa proiectării unei pedagogii a libertății este atras și *conceptul de disciplină.* în cele ce urmează nu ne propunem decât să-i schițăm un prim contur, fără pretenția unei complete desfășurări teoretice.

54. Vezi *Idem,* p. 232.
55. *Idem,* p. 219.
56. Vezi *Idem,* p. 121.
57. Vezi *Idem,* p. 50.
58. *Idem,* p. 231.
59. *Idem,* p. 65.

Disciplina nu este și nu poate fi considerată o constrângere exterioară libertății. Dimpotrivă, ea face parte din morfologia libertății. Prin urmare, ea nu poate fi exclusă din metabolismul educației[60].

Ca și autoritatea, ca și constrângerea, disciplina, deși necesară nu este și nu poate fi scopul ultim al educației; ea este și va rămâne doar un instrument, un mijloc în susținerea creșterii individuale.

Dacă va îngrădi libertatea copilului și va deveni doar exprimare a capriciului adultului, dacă va fi statică, rigidă, atunci „disciplina" va avea întotdeauna un efect distructiv: îl va face pe copil, în cele din urmă, refractar la educație, chiar inapt de a fi educat[61]. Falsa disciplină se substituie adevăratei discipline. Prin falsa disciplină se formează, fie *caractere de sclavi*[62], cum se exprima J. Locke, fie *caractere non-cooperante,* perverse, în care nu se poate avea încredere.

Disciplina nu poate fi identificată nici cu atitudinea docilă, conformistă, ștearsă față de voința educatorului, nici cu supunerea conspirativă și tăcerea vicleană a agentului subordonat, ce exclud asumarea responsabilității. Ea nu poate fi, de asemenea, identificată nici cu *disciplina exterioară,* cu supunerea în bloc (a grupului școlar) față de aceleași norme și același cerințe (fie în raport cu trecerea timpului, fie în raport cu experiența și particularitățile fiecărui copil). într-o astfel de disciplină (exterioară), copilul „nu vede decât un mijloc indirect inventat de adulți pentru a-l sili să îndeplinească voia lor și atunci va avea tendința să caute mijloace de scăpare, să se prefacă, să mintă"[63].

Adevărata disciplină este o disciplină activă. Dacă așa stau lucrurile, atunci nu se poate spune că un individ forțat să stea tăcut ca un mut, nemișcat ca un paralitic și supus ca un robot este disciplinat. „El este un individ redus la neființă, nu un individ disciplinat", scrie M. Montessori[64].

60. Vezi Schofield, H., *The Philosophy of Education. An Introduction,* George Allen & Unwin, London, p. 270.
61. Vezi Geissler, E.E., *Mijloace de educație,* E.D.P., București, 1977, p. 171, p. 180.
62. Vezi Locke, J., *Câteva cugetări despre educație,* E.D.P., București, 1971, p. 28.
63. Dewey, J. și E., *Școalele de mâine,* Ed. Librăriei „Principele Mircea", p. 22.
64. Montessori, M., *Descoperirea copilului,* E.D.P., București, 1977, p. 92.

Disciplina activă lasă câmp liber oricărei activități folositoare (individului, grupului, școlii, comunității). Departe de a contracara dezvoltarea individului, ea este singura care permite dezvoltarea personalităților[65].

Atunci când este dominat de imaginea îngustă și rigidă a disciplinei școlare tradiționale, educatorul este în pericol de a trece cu vederea „acea disciplină mai profundă și infinit mai cuprinzătoare care derivă din participarea la activitatea constructivă"[66]*.

Adevărata disciplină nu se reduce la supunerea datorată constrângerilor și amenințărilor, ci, *constă într-o aptitudine „de a întrebuința bine independența"*[67]. în acest sens, a fi disciplinat înseamnă, după J. Dewey, *„a ști ce ai de făcut și a porni la îndeplinire de îndată folosind mijloacele necesare", omenește acceptate; disciplina se referă la putere și stăpânire de sine, la stăpânirea resurselor disponibile pentru a duce la bun sfârșit proiectul, acțiunea întreprinsă*[68]*.

Individul disciplinat este individul stăpân pe el însuși, putând să dispună de sine atunci când dorește să urmeze o regulă de viață pe care și-a ales-o. El este capabil să-și organizeze viața și urma un proiect, este omul îndreptățit să aspire la un destin.

Concluzii

Libertatea în educație nu presupune înlăturarea educatorului. Un copil fără educator nu este un copil liber; el este o victimă, o viață abandonată, părăsită.

Libertatea în educație cere însă prezența unui educator liber și mereu preocupat de eliberarea lui față de :

- stereotipiile și truismele obștii;
- absurdul pârghiilor birocratice;
- absorbția atmosferei unei școli rutiniere, închise ;
- propriile prejudecăți: pedagogice, psihologice, ideologice, morale și nostalgii idilizante.

65. Vezi Piaget, J., *op. cit.,* p. 222. Pe această idee insistă foarte mult și reprezentanții pedagogiei românești interbelice.
66. Dewey, J., *Trei scrieri despre educație,* E.D.P., București, 1977, p. 93.
67. Dewey, J. și E., *op. cit.,* p. 115, s.n.
68. Vezi Dewey, }., *Democrație și educație,* E.D.P., București, 1972, p. 112.

Suportul teoretic al activității sale va fi, în principal, *o pedagogie a excepțiilor, a diversității și a diferențelor*; mai puțin una a repetabilității, tipologiilor și înglobărilor și mai accentuat *una constructiv-creativă, personalizată și personalizantă*; mai puțin una a experienței și mai mult *una a imaginației și surprizei.*

Educatorul nu se poate considera decât unul dintre multiplii factori cu care interacționează copilul. El își asumă rolul de *organizator al unui câmp pedagogic adecvat creșterii*[69]. într-o pedagogie a libertății, prima lui datorie (asemănătoare, aici, cu cea a medicului) este aceea de *a nu dăuna*; adică, de a da tinerilor tot ce le este urgent necesar pentru a deveni independenți de adulți și, deci, capabili să discearnă, să aleagă, să decidă și să acționeze singuri. Pentru aceasta, educatorul nu are voie să uite și să încalce preceptul formulat de E. Key încă de la începutul secolul al XX-lea: *„Nu trebuie să sfărâmăm la tineri forța de a crede și forța de a voi"*[70].

Dacă un „educator" atentează la forța copilului de a crede în viitor, în oameni, în viață, în propriile puteri, în proiectele lui, în bine, în dreptate, în onestitate, dacă opune forței lui de a voi, de a face, oportunismul, teama de schimbare, de eclipsare, atunci ne aflăm în fața unui impostor, a unui suflet meschin și a unui spirit bolnav/impotent.

Plecând de la aceste premise, reiese că, o principală condiție a succesului educatorului (și o componentă inerentă conceptului de educator), este *menținerea tinereții lui spirituale.* Ea se poate realiza prin:

- schimbul permanent de valori, idei, norme între generații;
- spiritul investigativ, interogativ, emulativ, deschis ;
- recunoașterea (și înlăturarea) scăderilor lui spirituale.

în cele din urmă, *libertatea în școală depinde de educatorul viu, de vitalitatea lui spirituală, de gândirea lui limpede, coerentă, în mișcare; de dragostea lui pentru profesie și pentru copii.*

Semnul lipsei lui de libertate este vanitatea, ermetismul intelectual și sufletesc, amenințarea, blamarea elevilor, pseudodialogul cu tinerii, perpetuarea unei stări generale de lamentare.

Ca orice autoritate umană, *autoritatea pedagogică este relativă.* Ea este condiționată de *competența și bogăția sufletească a educatorului, de*

69. Vezi, în acest sens, și Geissler, E.E., *op. cit.,* p. 41.
70. Key, E., *Secolul copilului,* E.D.P., București, 1978, p. 106, s.n.

existenţa consensului dintre el şi discipol. Scopul ei uKim este ca, treptat, să se facă de prisos.

A-l ajuta pe copil să înainteze pe calea independenţei, a-l iniţia în acele forme de activitate şi mod de gândire încât să ajungă în stare să se ajute singur şi să nu fie o povară pentru alţii nu înseamnă:

- nici că-i va admite şi îi va aproba orice act, indiferent de semnificaţia şi oportunitatea lui,
- nici că-1 va trata ca pe un manechin neînsufleţit (termenul aparţine Măriei Montessori[71]), servindu-1 în permanenţă, substituindu-i-se, preluându-i problemele, transformându-1, astfel, într-o fiinţă nepricepută, incapabilă, pasivă, consumatoare, dependentă. „Servindu-1, scrie M. Montessori, copilul devine un pasiv, un consumator, un dependent, un neajutorat, un neîmplinit"[72].

Chiar dacă, în anumite împrejurări, nu se poate renunţa la constrângere, ea este şi rămâne, totuşi, la graniţa educaţiei; chiar dacă, uneori, o susţine, ea nu poate înlocui, totuşi, niciodată educaţia.

Pe măsură ce copilul iese de sub supravegherea adultului, *cooperarea ia locul constrângerii,* autonomia, conformismului, respectul mutual, respectului unilateral. Autonomia (intelectuală şi morală) se realizează doar *în condiţiile reciprocităţii. Reciprocitatea nu se poate dezvolta decât în şi prin cooperare*[13].

Respectul mutual îl eliberează pe copil de opiniile impuse, în favoarea coerenţei interne şi a controlului reciproc; înlocuieşte normele de autoritate (exterioare) prin norma inerentă însăşi acţiunii şi conştiinţei, care este reciprocitatea în simpatie[74].

Taina educaţiei şi şansa izbânzii educatorului care adoptă o pedagogie a libertăţii este cooperarea şi propria lui creştere spirituală.

Cooperarea devine sursă şi semn al creşterii şi dezvoltării personalităţii. Autonomia ia locul eteronomiei.

Cooperarea şi disciplina activă sunt reperele formării şi dezvoltării unui individualism responsabil, integrat şi autonom, preocupat să(se) gestioneze.

71. Montessori, M., *op. cit.,* p. 98.
72. *Idem,* p. 99.
73. Vezi Piaget, J., *op. cit.,* p. 73.
74. Vezi *Ibidem.*

Consideraţii finale

1. Timpul acestui sfârşit de mileniu este puternic impregnat de ideea libertăţii.

Nimic nu justifică ţinerea individului între zidurile inospitaliere ale unanimităţii obligatorii' sau ale unei colectivităţi artificiale[2].

Fie că este vorba despre oameni, norme sau instituţii, nimeni nu are dreptul să se opună dezvoltării lui libere. Dimpotrivă, spiritul timpului acordă tot mai mult credit oricărui context favorabil încurajării şi susţinerii dezvoltării libere fiecărui individ în parte.

Ţinând seama de forţa ei de propagare (la alte nivele şi în celelalte medii, precum cel social, profesional, cultural, politic, economic), educaţia este considerată, tot mai firesc, un astfel de context, dacă nu chiar cel mai important[3].

2. în lucrarea de faţă am încercat să aprofundam problematica libertăţii în educaţie pe dimensiunea raportului direct, esenţial, dintre copil şi adult, educat şi educator, convinşi fiind că:

- pe de o parte, *acesta este momentul originar,* de fond, de care depinde, apoi, descifrarea şi cercetarea celorlalte dimensiuni;

1. Vezi Nicolescu, V., *Pledoarie pentru ideea de libertate,* în voi. *Libertatea în educaţie.* Culegere de texte din Declaraţii şi Convenţii Internaţionale, I.S.E., Bucureşti, 1993, p. 8.
2. O colectivitate este sau devine artificială pentru un individ atunci când acesta nu se mai simte organic legat de ea (cooperarea nu i se mai pare obligatorie), când nu-i (mai) împărtăşeşte de bunăvoie valorile, normele şi instituţiile şi nici nu (mai) poate participa la proiectarea altora, favorabile creşterii lui.
3. Marile foruri internaţionale şi continentale, precum ONU, UNESCO, Consiliul Europei, Comunitatea Europeană, Organizaţia pentru Securitate şi Cooperare Europeană, prevăd în documentele lor programatice ideea libertăţii în educaţie ca pe un drept al fiecărui om (vezi, în acest sens, voi. *Libertatea în educaţie,* coord. V. Nicolescu, I.S.E., Bucureşti, 1993).

- pe de altă parte, că de ea depinde, în mare măsură, gradul de deschidere al unei societăți.

Plecând de la aceste premise, am căutat să arătăm că:

- *unei societăți deschise îi este inerentă formarea unor oameni care știu și care pot să-și organizeze și să-și conducă viața* ;
- *dominația numărului* (ca temei și legitimitate a deciziei) *constituie un mare pericol pentru prosperitatea și sănătatea unei societăți dacă se pierde din vedere calitatea indivizilor care o compun și a relațiilor dintre ei.*

într-o astfel de situație, o pedagogie a libertății nu pledează și nu poate pleda pentru izolare, ci pentru participare și cooperare, pentru relații cât mai bogate (în semnificații spirituale) între oameni. Ea nu se poate centra decât pe formarea unor spirite deschise, capabile să se sporească mereu, datorită atât relațiilor cu celelalte spirite, cât și autoreflecției.

Prin libertate în educație și - implicit - printr-o educație pentru libertate se poate restrânge numărul celor cu un grad accentuat de ermetism/egoism, cu o morală resentimentală, posedați de suspiciunea că sunt tratați necorespunzător, subapreciați, sfidați, mereu în stare de pândă și pregătiți, în orice moment, să treacă la contraofensivă, dispuși să accepte și să vândă, oricui, orice și pe oricine, dacă derizoriile lor interese o cer.

Nu reiese de aici că pedagogiei libertății i-ar fi străin spiritul toleranței sau că i-ar putea fi indiferentă realizarea și menținerea armoniei sociale. Dimpotrivă, ea țintește toleranța și armonia socială, însă nu prin concesii nesfârșite (și nejustificate) făcute iraționalității capriciului și superficialității, ci prin instituirea unor norme, reguli și valori, liber și reciproc consimțite, de conviețuire. Ceea ce nu se poate realiza fără atingerea unui anumit grad de civilizație și consistență spirituală a membrilor unei comunități.

Prin urmare, o pedagogie a libertății, care-și propune să lupte/să combată scleroza sufletească, presupune, mai întâi, stimularea forței, tenacității, răbdării și inteligenței de a stopa, de a dezamorsa motivațiile și manifestările incoerente, ruinătoare și rudimentare; apoi, asigurarea accesului individului la libertatea mare, generoasă și prolifică.

3. *Pedagogia libertății este,* simultan, *o pedagogie a proiectului și a schimbării.*

Libertatea în educație se adeverește prin putința individului de a-și elabora și a-și trăi proiectul[4], deci, de a nu rămâne la discreția întâmplării, confiscat de conjunctural. A putea să ne elaborăm și să ne trăim proiectul nu presupune însă, automat, *încremenirea în proiect,* ci implică reorganizarea permanentă.

„Orice proiect - susține G. Liiceanu - care nu riscă să devină refugiul prostiei este în permanență supus instanțelor critice ale celui care își așează viață sub el. Trăiesc în permanență sub un proiect, dar trăiesc deopotrivă în permanență în afara lui, îl judec, îl cumpănesc, îl întorc pe toate fețele, pentru că, fiind răspunzător de viața mea și de faptele mele, sunt circumspect față de proiectul care le precedă și le dă naștere. îmi cântăresc apoi periodic viața și faptele pentru ca, dacă ele nu s-au dovedit bune, să pot modifica proiectul din care s-au născut"[5].

Proiectul este supus unei permanente cumpăniri, evaluări, verificări în raport cu ce este bine și rău, drept și nedrept, învechit și înnoitor.

,Prin realizarea lui treptată, proiectul instituie în lume ordinea și profunzimea spiritului individului, schimbându-i înfățișarea și densitatea spirituală. La rândul ei, lumea însăși lansează provocări la care, într-un fel sau altul, proiectele umane reacționează, sporind-o și sporindu-se pe ele însele.

Prin urmare, în pedagogia libertății, cele două dimensiuni ale umanului, proiectul și schimbarea, nu se exclud.

4. Dacă acceptăm că nu poate exista act educativ în afara raportului dintre copil și adult, educat și educator, atunci:

- discursul autentic despre educație nu poate lăsa preocuparea pentru definirea și înțelegerea copilului în imprecizia și bâlbâială implicitului, căci, fără deslușirea și operarea cu o semnificație explicativă a copilului și copilăriei, orice încercare în marginea educației este superfluă, formală (cu consecințe birocratizante);

4. Proiectul este, după G. Liiceanu, pariul esențial al individului, miza pe care o azvârle înaintea lui și din care își face reper și îndreptar de conduită (vezi Liiceanu, G., *Apel către lichele,* Ed. Humanitas, București, 1996, p. 50).
5. Liiceanu, G., *Apel către lichele,* Ed. Humanitas, București, 1996, p. 52.

- educatorul nu poate lipsi, chiar și atunci când se vofbește de libertate în educație; se cere o schimbare a atitudinii lui față de discipol și față de sine. în esență, este bine ca el să caute să-și însoțească cooperativ elevul în demersurile sale, decât să se țină într-o superioritate distantă[6]. Datoria lui este, urmând un gând al lui Dewey, aceea de a discerne, în conținutul experienței actuale, pe care o parcurge împreună cu copilul, ceea ce poate amorsa noi probleme, care, prin noi observații și judecăți, lărgesc câmpul experienței viitoare. *„Organizarea în dezvoltare trebuie să fie cuvântul său de ordine"*[7].

Libertatea în educație se asociază cu o înțeleaptă și bună măsură a intervenției educatorului în formarea discipolului. „Dacă profesorul, scrie P. Nash, asigură prea mult călăuzirea și conducerea, dacă el spune elevului tot ceea ce trebuie să cunoască, să facă, să știe, dacă el exercită o incontestabilă și apăsătoare autoritate, atunci elevul este amenințat să se găsească pe un drum cu soarele în ochi, orbindu-1 și împiedicându-1 să-și aleagă el însuși propriul drum.

Pe de altă parte, dacă profesorul nu-i oferă călăuzirea sau conducerea, dacă nu-i spune nimic, lăsându-1 pe copil să-și găsească propriul drum fără ajutor, atunci acesta - copilul - se găsește pe același drum, de această dată, în totală întunecime/obscuritate : chiar fără lumina minimă necesară întrezăririi direcției, căii"[8].

5. *Pedagogiei libertății îi este intrinsecă autoritatea*; în economia ei va fi mereu vorba de acceptarea unei instanțe sporitoare, capabilă să declanșeze și să întrețină dorința și putința de a crește. Calitatea autorității dă seama de raționalitatea și dimensiunea libertății individului.

în pedagogia libertății, totul se întemeiază adânc pe *rațiune și iubire,* adică pe:

- acceptarea/respingerea critică a argumentelor, normelor, prescripțiilor; pe recunoașterea limitelor personale și a perfectabilității fiecăruia dintre noi; pe onestitatea și deschiderea intelectuală și morală (fără a cădea însă în scepticism și relativism, în inconsecvență și incoerență); pe dăruirea maestrului pentru discipolul și menirea lui și a discipolului pentru maestrul său.

Pe scurt, acolo unde nu este rațiune și iubire, nu poate fi nici educație.

6. Vezi Peretti, A. de, *Educația în schimbare,* Ed. Spiru Haret, Iași, 1996, p. 93.
7. Dewey, J., *Expirience et education,* p. 70, apud Peretti, A. de, *op. cit.,* p. 99, s.n.
8. Nash, R, apud Schofield, H., *The Philosophy of Education. An Introduction,* George Allen & Unwin, London, p. 273.

Bibliografie

1. Adler, A., 1991, *Cunoașterea omului,* Ed. Științifică, București.
2. 'Adler, A., 1995, *Psihologia școlarului greu educabil,* Ed. IRI, București.
3. Adler, A., 1995, *Sensul vieții,* Ed. IRI, București.
4. Airaksinen, T., 1988, *Ethics of Coercion and Authority: A Philosophical Study of Social Life,* University of Pittsburg Press.
5. Allport, G.W., 1981, *Structura și dezvoltarea personalității,* E.D.P., București.
6. Antonescu, G.G., 1930, *Pedagogia generală,* Institutul Pedagogic Român, București.
7. Antonescu, G.G., 1972, *Educație și cultură,* E.D.P., București.
8. Ardoino, J., Lourau, R., 1994, *Les pedagogies institutionelles,* P.U.F., Paris.
9. Aristotel, 1924, *Politica,* Ed. Cultura Națională, București.
10. Aristotel, 1988, *Etica Nicomahică,* Ed. Științifică și Enciclopedică, București.
11. Bachelard, G., 1986, *Dialectica spiritului științific modern,* voi. I-II, Ed. Științifică și Enciclopedică, București.
12. Bartolomeis, Fr. De, 1981, *Introducere în didactica școlii active,* E.D.P., București.
13. Bârsănescu, Șt., 1932, *Pedagogie pentru școalele normale, seminarii, școalele profesionale, învățători și studenți,* Ed. Scrisul Românesc, S.A., Craiova.
14. Bârsănescu, Șt., 1939, *învățătorul român contemporan și destinul neamului,* Tipografia „Alex. Terek", Iași.
15. Berdiaev, N., 1992, *Sensul creației. încercare de îndreptățire a omului,* Ed. Humanitas, București.
16. Berdiaev, N., 1993, *Adevăr și revelație. Prolegomene la critica revelației,* Ed. de Vest, Timișoara.
17. Berdiaev, N., 1994, *împărăția Spiritului și împărăția Cezarului,* Ed. Amarcord, Timișoara.
18. Bergson, H., 1992, *Cele două surse ale moralei și religiei,* Ed. Institutul European, Iași.
19. Berlin, I., *Patru eseuri despre libertate,* Ed. Humanitas, București.
20. Bernea, E., 1995, *îndemn la simplitate,* Ed. Anastasia, București.
21. Bernfeld, S., *Sisyphe ou les Limites de l'education,* Petit Bibliotheque Payot, Paris.
22. Bochenski, J.M., 1992, *Ce este autoritatea ? Introducere în logica autorității,* Ed. Humanitas, București.
23. Bon, G.Le., *Psihologia mulțimii,* Ed. Anima.
24. Buber, M., 1992, *Eu și Tu,* Ed. Humanitas, București.
25. Cambon, J., Delchet, R., Lefevre, L., 1977, *Antologia pedagogilor francezi contemporani,* E.D.P., București.
26. Camus, A., 1969, *Mitul lui Sisif,* E.P.L.U., București și ediția 1994, RAO International Publishing Company, București.
27. Camus, A., 1994, *Omul revoltat,* RAO International Publishing Company, București.
28. Călinescu, M., 1995, *Cinci fețe ale modernității,* Ed. Univers, București.
29. Comenius, J.A., 1970, *Didactica Magna,* E.D.P., București.
30. Comenius, J.A., 1977, *Pampaedia,* E.D.P, București.
31. Cousinet, R., 1978, *Educația nouă,* E.D.P, București.
32. Dewey, J., Dewey, E., *Școalele de mâine,* Ed. Librăriei „Principele Mircea".
33. Dewey, J., 1972, *Democrație și educație,* E.D.P, București.
34. Dewey, J., 1977, *Trei scrieri despre educație,* E.D.P., București.
35. Dewey, J., 1992, *Fundamente pentru o știință a educației,* E.D.P., București.
36. Domenach, J.M., 1995, *întoarcerea tragicului,* Ed. Meridiane, București.
37. Dumitriu, A., 1987, *Culturi eleate și culturi heracleitice,* Ed. Cartea Românească, București.
38. Eliade, M., 1991, *Drumul spre centru,* Ed. Univers, București
39. Eliade, M., 1993, *Yoga, nemurire și libertate,* Ed. Humanitas, București.
40. Epictet 1977, *Manualul,* Ed. Minerva, București.
41. Evdochimov, P, *Iubirea nebună de Dumnezeu,* Ed. Anastasia, București.
42. Ferriere, Ad., 1973, *Scoală activă,* E.D.P, București.
43. Fichte, J.G., 1928, *Cuvântări către națiunea germană,* Ed. Casei Școalelor, București.
44. Fichte, J.G., 1944, *Trei scrieri despre cărturar,* Ed. Casei Școalelor, București.
45. Forster, Fr.W., 1914, *Educația cetățenească a tineretului și adulților,* Ed. Minerva, București.
46. Forster, Fr.W., 1922, *îndrumarea vieții pentru băieți și fete de la 18 ani,* Ed. Librăriei Socec & Co, S.A., București.
47. Forster, Fr.W., *Cartea vieții. O carte pentru băieți și fete,* Ed. Librăriei Socec & Co, S.A., București.

48. Forster, Fr.W., *Şcoala şi caracterul. Probleme morale ale vieţii şcolare,* ed. a III-a, Cugetarea, Georgescu Delafras.
49. Friedrichs, G., Schaff, A., (coordonatori) 1985, *Microelectronica şi societatea,* Ed. Politică, Bucureşti.
50. Fromm, E., 1983, *Texte alese,* Ed. Politică, Bucureşti.
51. Fromm, E., *Arta de a iubi,* Ed. Anima.
52. Gabrea, I.I., 1932, *Tineret, tradiţie, ideal,* Ed. Institutului Pedagogic Român, Bucureşti.
53. Gabrea, I.I., 1937, *Din problemele pedagogiei româneşti,* Ed. Cultura Românească, S.A.R., Bucureşti.
54. Gali, A. Le, 1995, *Anxietate şi angoasă,* Ed. Marineasa, Timişoara.
55. Găvănescul, I., 1929-1930, *Manual de instrucţie şi educaţie morală,* Ed. a Il-a, Ed. Librăriei „Universala", Alcalay & Co.
56. Geissler, E.E., 1977, *Mijloace de educaţie,* E.D.P., Bucureşti.
57. Geissler, E.E., 1981, *Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts,* Stuttgart, E. Klett Verlag, Stuttgart.
58. George, J., 1977, *Culture personnel et action pedagogique,* col. „Orientation/ E3",Enfance - Education - Enseignement, Casterman.
59. Glasser, W., M.D. 1986, *Control Theory in the Classroom,* Perennial Library Harper & Row, Publisher, New York.
60. Greene, M., 1988, *The Dialectic ofFreedom,* Teachers College Press, Columbia University, New York and London.
61. Hameline, D., 1978, *Profesori şi elevi,* E.D.P., Bucureşti.
62. Herbart, J. Fr., 1976, *Prelegeri pedagogice,* E.D.P., Bucureşti.
63. Horney, K., 1996, *Personalitatea nevrotică a epocii noastre,* Ed. IRI, Bucureşti.
64. Jaspers, K., 1986, *Texte filosofice,* Ed. Politică, Bucureşti.
65. Kant, Imm., 1972, *întemeierea metafizicii moravurilor,* Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.
66. Kant, Imm., 1972, *Critica raţiunii practice,* Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.
67. Kant, I., 1992, *Tratat de pedagogie,* Ed. Agora, S.R.L., Iaşi.
68. Key, E., 1978, *Secolul copilului,* E.D.P., Bucureşti.
69. Keyserling, H. von 1993, *Analiza spectrală a Europei,* Ed. Institutul European, Iaşi.
70. Kierkegaard, S., 1995, *Şcoala creştinismului,* Ed. Adonai.
71. Leroy, G., 1974, *Dialogul în educaţie,* E.D.P., Bucureşti.
72. Liiceanu, G., 1994, *Despre limită,* Ed. Humanitas, Bucureşti
73. Lipovetsky, G., 1996, *Amurgul datoriei,* Ed. Babei, Bucureşti.
74. Locke, J., 1971, *Câteva cugetări despre educaţie,* E.D.P., Bucureşti.
75. Marcus Aurelius 1977, *Către sine,* Ed. Minerva, Bucureşti.

76. Marcuse, H., 1977, *Scrieri filosofice,* Ed. Politică, Bucureşti.
77. Mialaret, G., 1981, *Introducere în pedagogie,* E.D.P., Bucureşti.
78. Mill, J.St., 1994, *Despre libertate,* Ed. Humanitas, Bucureşti.
79. Montaigne, M. de, 1966, *Eseuri,* voi. I, şi 1971, voi II, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.
80. Montessori, M., 1938, *Taina copilăriei,* Tiparul Universal, Bucureşti.
81. Montessori, M., 1977, *Descoperirea copilului,* E.D.P., Bucureşti.
82. Naisbitt, J., 1989, *Megatendinţe. Zece direcţii care ne transformă viaţa,* Ed. Politică, Bucureşti.
83. Nagel, Th., 1994, *Oare ce înseamnă toate acestea ?,* Ed. AII, Bucureşti.
84. Narly, C, 1927, *Educaţie şi ideal,* Ed. Casei Şcoalelor, Bucureşti.
85. Narly, C, 1928, *Pedagogia socială şi personalitatea,* Ed. Casei Şcoalelor, Bucureşti.
86. Narly, C, 1929, *Tolstoi educator,* Ed. Casei Şcoalelor, Bucureşti.
87. Narly, C, 1938, *Pedagogia generală,* Ed. Cultura Românească, Bucureşti.
88. Narly, C, 1943, *Metode de educaţie,* Ed. Casei Şcoalelor, Bucureşti.
89. Neill, A.S., 1971, *Libres enfants de Summerhill,* Franois Maspero, Paris.
90. Nicolescu, V., (coordonator) 1993, *Libertatea în educaţie.* Culegere de texte din Declaraţii şi Convenţii Internaţionale, I.S.E., Bucureşti.
91. Nietzsche, Fr., 1991, *Ecce hotno,* Ed. Centaurus, Bucureşti.
92. Nietzsche, Fr., 1991, *Dincolo de bine şi de rău. Preludiu la o filosofie a viitorului,* Ed. Humanitas, Bucureşti.
93. Nietzsche, Fr., 1993, *Amurgul idolilor,* Ed. ETA, Cluj-Napoca.
94. Nietzsche, Fr., 1993, *Despre genealogia moralei*, Ed. Echinox, Cluj-Napoca.
95. Noica, C, 1937, *De caelo. încercare în jurul cunoaşterii şi individului,* Vremea.
96. Noica, C, 1990, *Jurnal de idei,* Ed. Humanitas, Bucureşti.
97. Noica, C, 1990, *Jurnal filosofic,* Ed. Humanitas, Bucureşti.
98. O'Hear, A., 1981, *Education, Society and Human Nature,* Routledge & Kegan Paul Limited, London.
99. Ortega y Gasset, J., 1994, *Revolta maselor,* Ed. Humanitas, Bucureşti.
100. Ortega y Gasset, J., 1995, *Studii despre iubire,* Ed Humanitas, Bucureşti.
101. Pascal, B., 1992, *Cugetări,* Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.
102. Peretti, A. de, 1996, *Educaţia în schimbare,* Ed. Spiru Haret, Iaşi.
103. Peters, R.S., 1981, *Moral Development and Moral Education,* George Allen & Unwin, London.
104. Petrescu, I.C., 1928, *Problema selecţiei în şcoala democraţiei,* Ed. Casei Şcoalelor, Bucureşti.
105. Petrescu, I.C., 1929, *Şcoala şi viaţa,* Ed. Casei Şcoalelor, Bucureşti.

106. Petrescu, I.C., 1973, *Şcoala activă,* E.D.P., Bucureşti.
107. Pettini, A., 1992, *Freinet şi tehnicile sale,* CEDC.
108. Piaget, J., 1980, *Judecata morală la copil,* E.D.P., Bucureşti.
109. Planchard, E., 1992, *Pedagogie şcolară contemporană,* E.D.P., Bucureşti.
110. Popper, K.R., 1993, *Societatea deschisă şi duşmanii ei,* voi. I-II, Ed. Humanitas, Bucureşti.
111. ""[x] 1995, *Postmodernismul. Deschideri filosofice* (ediţie îngrijită de Coloban, A.), Ed. Dacia, Cluj-Napoca.
112. Raz, J., (ed). 1990, *Authority,* Basil Blackell, 108, Cowley Road, Oxford, U.K.
113. Reboul, O., *La philosophie de l'Mucation,* P.U.F., Paris.
114. Rousseau, J.-J., 1973, *Emil sau despre educaţie,* E.D.P, Bucureşti.
115. Schofield, H., *The Philosophy ofEducation. An Introduction,* George Allen & Unwin, London.
116. Seneca *Scrisori către Luciliu,* Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
117. Servan - Schreiber, J.J., 1990, *Sfidarea mondială,* Ed. Humanitas, Bucureşti.
118. Slavici, I., 1983, *Opere,* voi. XI, Ed. Minerva, Bucureşti.
119. Snyders, G., 1978, *încotro merg pedagogiile nondirective ? Autoritatea profesorului şi libertatea elevilor,* E.D.P., Bucureşti.
120. Spencer, H., 1924, *Individul împotriva statului,* Ed. Cultura Naţională, Bucureşti.
121. Spencer, H., 1973, *Eseuri despre educaţie,* E.D.P., Bucureşti.
122. Stanciu, I. Gh., Nicolescu, V., Sacaliş, N., 1971, *Antologia pedagogiei americane contemporane,* E.D.P., Bucureşti.
123. Tagore, R., 1990, *Sadhana - Calea desăvârşirii,* Ed. Stres, Bucureşti.
124. Toffler, A., 1995, *Powershift. Puterea în mişcare,* Ed. Antet.
125. Tolstoi, L.N., 1960. *Texte pedagogice,* Ed. de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
126. Tolstoi, L.N., 1975, *Jurnal,* voi. I şi 1976, voi. II, Ed. Univers, Bucureşti.
127. Trusted, J., 1984, *Free WillandResponsibility*, Oxford University Press, Oxford.
128. Vattimo, G., 1995, *Societatea transparentă,* Ed. Pontica, Constanţa.
129. Vial, J., 1975, *Vers unepedagogie de la personne,* P.U.F., Paris.

Cluj-Napoca, str.Cotita, nr.6,
Tel./Fax: 064/192408
CP 559, OP 9

Seria: **Sociologie, Științe politice**

au apărut:

Vladimir Tismăneanu - *Reinventarea politicului. Europa Răsăriteană de la Stalin la Havel*
Petre Andrei - *Sociologie generală*
Elisabeta Stânciulescu - *Teorii sociologice ale educației*
Ion I. Ionescu - *Sociologia școlii*
Traian Rotariu, Petru Iluț - *Ancheta sociologică și sondajul de opinie*
Elisabeta Stânciulescu - *Sociologia educației familiale*
Joachim Wach - *Sociologia religiei*
Vladimir Tismăneanu - *Mizeria utopiei*
Petru Iluț - *Abordarea calitativă a socioumanului*
Gilles Ferreol (coord.) - *Dicționar de sociologie*
Alina Mungiu-Pippidi (coord.) - *Doctrine politice. Concepte universale și realități românești*
Aurelian Crăiuțu - *Elogiul libertății*
Petre Andrei - *Sociologia revoluției. Studii de sociologie politică*

în pregătire:

Ernst Gellner - *Condiția libertății*
Vasile Boari - *Alternative est-europene*
Vladimir Tismăneanu - *Fantasmele mântuirii*
Claudette Lafaye - *Sociologia organizațiilor*

Bun de tipar: iulie 1998. Apărut: 1998
Editura Polirom, B-dul Copou nr. 3 • P.O. Box 266
6600, Iași • Tel. & Fax (032) 214100; (032) 214111;
(032)217440 (difuzare); E-mail: polirom@mail.dntis.ro
București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7;
Tel.: (01) 3138978

Tiparul executat la Polirom S.A. 6600 Iași
Calea Chișinăului nr. 32
Tel.: (032) 230323 ; Fax: (032) 230485

24.000